



T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

**60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN ANNELERİNİN SAHİP OLDUKLARI BİREYSEL
DEĞERLER İLE ÇOCUKLARININ PROSOSYAL DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ŞEYMA TÜREN

BURSA

2022



T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

**60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN ANNELERİNİN SAHİP OLDUKLARI BİREYSEL
DEĞERLER İLE ÇOCUKLARININ PROSOSYAL DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ŞEYMA TÜREN

Danışman

Doç. Dr. Meral TANER DERMAN

BURSA

2022

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.

şeyma TREN

02/01/2022





EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS İNTİHAL YAZILIM RAPORU

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih: 31/01/2022

Tez Başlığı / Konusu: 60-72 Aylık Çocukların Annelerinin Sahip Oldukları Bireysel Değerler İle Çocuklarının Prososyal Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 142 sayfalık kısmına ilişkin, , 03/01/2022 tarihinde şahsım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından (Turnitin)* aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 8 'dir.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kaynakça hariç
- 2- Alıntılar hariç/dahil
- 3- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Özgünlük Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Tarih ve İmza
31/01/2022

Adı Soyadı: Şeyma TÜREN
Öğrenci No: 801882002
Anabilim Dalı: Temel Eğitim
Programı: Okul Öncesi Eğitimi
Statüsü: Y.Lisans Doktora

Danışman
(Adı, Soyad, Tarih)
31/01/2022

Doç. Dr. Meral TANER DERMAN

* Turnitin programına Uludağ Üniversitesi Kütüphane web sayfasından ulaşılabilir.

YÖNERGEYE UYGUNLUK ONAYI

“60-72 Aylık Çocukların Annelerinin Sahip Oldukları Bireysel Değerler İle Çocuklarının Prososyal Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı Yüksek Lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan

Şeyma TÜREN

Danışman

Doç. Dr. Meral TANER DERMAN

Okul Öncesi ABD Başkanı

Prof. Dr. Handan Asûde BAŞAL

T.C
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı'nda 801882002 numara ile kayıtlı olan Şeyma TÜREN'in hazırladığı "60-72 Aylık Çocukların Annelerinin Sahip Oldukları Bireysel Değerler İle Çocuklarının Prososyal Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu Yüksek Lisans çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, 14/01/2022 günü 14.00-15.00 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin **başarılı** olduğuna **oybirliği** ile karar verilmiştir.

Üye

(Tez Danışmanı ve Sınav Komisyonu Başkanı)

Doç. Dr. Meral TANER DERMAN

Bursa Uludağ Üniversitesi

Üye

Doç. Dr. Elvan ŞAHİN ZETEROĞLU

Bursa Uludağ Üniversitesi

Üye

Doç. Dr. Zeynep DERE

Ege Üniversitesi

Önsöz

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak hazırlanan bu çalışma birçok değerli insanın katkılarıyla tamamlanmıştır. Uzun, zorlu ve aksiliklerle dolu sürecin sonunda tamamlanan bu tez çalışmasının planlanmasından bitimine kadar her aşamasında bana zaman ayıran, rehberlik edip yol gösteren, yaşadığım zorluklarda beni yönlendiren kıymetli hocam ve danışmanım Doç. Dr. Meral Taner Derman'a sabrı, ilgisi ve desteği için teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek Lisans sürecinde bilgisini bizden esirgemeyen ve akademik kariyer konusunda bizi destekleyen sayın Prof. Dr. Handan Asûde Başal hocama teşekkürlerimi sunarım. Lisans hayatımda beni akademik kariyer yapmaya teşvik edip yönlendiren; ihtiyaç duyduğum her konuda fikrini ve desteğini esirgmeden paylaşan değerli hocam Doç. Dr. Ganime Aydın'a teşekkürü bir borç bilirim.

Kızları olmaktan her zaman gurur duyduğum, varlıklarından güç aldığım, tüm hayatım boyunca aldığım kararlarda beni hep destekleyen ve sonsuz sevgilerini her zaman hissettiren canım annem Safiye Türen ve canım babam Çetin Türen'e, bu süreçte bana gösterdikleri sabır ve anlayış için kardeşlerim Emir ve Eymen'e sonsuz teşekkürlerimle..

Hayatım boyunca öğrenmeyi ve durmadan ilerlemeyi kendime borç bilirim..

Şeyma TÜREN

Özet

Yazar : Şeyma TÜREN
Üniversite : Bursa Uludağ Üniversitesi
Ana Bilim Dalı : Temel Eğitim Ana Bilim Dalı
Bilim Dalı : Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı
Tezin Niteliği : Yüksek Lisans
Tezin Sayfa Sayısı : 142 + xiii
Mezuniyet Tarihi :
Tez : 60-72 Aylık Çocukların Annelerinin Sahip Oldukları Bireysel Değerler İle Çocuklarının Prososyal Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Danışmanı : Doç. Dr. Meral TANER DERMAN

60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN ANNELERİNİN SAHİP OLDUKLARI BİREYSEL DEĞERLER İLE ÇOCUKLARININ PROSOSYAL DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Bu araştırmada 60-72 aylık çocukların annelerinin sahip oldukları bireysel değerler ile çocuklarının prososyal davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda annelerin bireysel değerlerinin yaşına, eğitim durumuna ve çalışma durumuna göre değişiklik gösterip göstermediği; 60-72 aylık çocukların prososyal davranışlarının yaşına, cinsiyetine, ailenin gelir durumuna, kardeş sayısına ve doğum sırasına göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Tuzla ve Pendik ilçelerinde okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık 300 çocuk ve bu çocukların anneleri oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Bireysel Değerler

Envanteri", "Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeği" ve "Demografik Bilgi Formu" kullanılmıştır. Verilerin analizinde Kruskal Wallis H testi ile Mann-Whitney U testi ve Spearman Korelasyonu kullanılmıştır.

Araştırma bulgularına göre annelerin bireysel değerleri, yaş ve eğitim durumlarına göre değişiklik göstermezken çalışma durumunun bireysel değerlerin “disiplin ve sorumluluk” alt boyutunda farklılık yarattığı görülmüştür. 60-72 aylık çocukların prososyal davranışları yaş ve cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterirken ailenin gelir durumu, kardeş sayısı ve doğum sırası değişkenlerine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın diğer bir sonucuna göre ise 60-72 aylık çocukların annelerinin sahip oldukları bireysel değerler ile çocuklarının prososyal davranışları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Araştırma sonunda bu bulgular tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar sözcükler: Annelerin değerleri, okul öncesi çocuklar, prososyal davranışlar

Abstract

Author : Şeyma TÜREN
University : Bursa Uludag University
Field : Primary Education
Branch : Pre-school Education
Degree Awarded : Master
Page Number : 142 + xiii
Degree Date :
Thesis : Investigation of the relationship between the individual values of mothers of 60-72 month old children and their children's prosocial behaviours
Supervisor : Assoc. Prof. Dr. Meral TANER DERMAN

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE INDIVIDUAL VALUES OF MOTHERS OF 60-72 MONTH OLD CHILDREN AND THEIR CHILDREN'S PROSOCIAL BEHAVIOURS

In this study, it was aimed to examine the relationship between the individual values of mothers of 60-72 months old children and their children's prosocial behaviors. In line with this main purpose, whether the individual values of the mothers vary according to their age, education level and working status; It was investigated whether the prosocial behaviors of 60-72 months old children differ according to their age, gender, the family's income status, number of siblings and birth order.

The research was carried out using the relational screening model, one of the quantitative research methods. The study group of the research consists of 300 children aged 60-72 months and their mothers who attend pre-school education in Tuzla and Pendik districts of Istanbul in the 2020-2021 academic year. In the research, "Individual Values Inventory",

"Preschool Prosocial Behavior Scale" and "Demographic Information Form" were used as data collection tools. In the analysis of the data, Kruskal-Wallis H test, Mann-Whitney U test and Spearman Correlation were used.

According to the research findings, while the individual values of the mothers did not change according to their age and educational status, it was observed that the working situation made a difference in the "discipline and responsibility" sub-dimension of individual values. It was concluded that while the prosocial behavior of 60-72 month-old children differed according to age and gender, it did not differ according to the family's income status, number of siblings and birth order variables. According to another result of the study, it was determined that there was no statistically significant relationship between the individual values of the mothers of 60-72 months old children and their children's prosocial behaviors. At the end of the research, these findings were discussed and suggestions were made.

Keywords: Mothers' values, preschool children, prosocial behaviours

İçindekiler

ÖNSÖZ.....	İ
ÖZET.....	İİ
ABSTRACT.....	İV
İÇİNDEKİLER.....	VI
TABLolar LİSTESİ.....	Xİ
KISALTMALAR LİSTESİ.....	Xİİİ
1.BÖLÜM : GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırma Soruları.....	3
1.3. Amaç.....	4
1.4. Önem.....	4
1.5. Varsayımlar.....	7
1.6. Sınırlılıklar.....	7
1.7. Tanımlar.....	7
2.BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE.....	9
2.1. Değer Kavramı.....	9
2.1.1. Değerlerin önemi ve özellikleri.....	10
2.1.2. Değerlerin işlevi.....	14
2.1.3. Değerlerin sınıflandırılması.....	16
2.1.3.1. Spranger değer sınıflandırması.....	16
2.1.3.2. Rokeach değer sınıflandırması.....	17
2.1.3.3. Schwartz değer sınıflandırması.....	19
2.2. Bireysel Değerler.....	24

2.2.1. Disiplin.....	25
2.2.2. Sorumluluk.....	26
2.2.3. Güven.....	26
2.2.4. Bağışlama.....	27
2.2.5. Dürüstlük.....	28
2.2.6. Paylaşma.....	28
2.2.7. Saygı.....	28
2.2.8. Doğruluk.....	29
2.3. Prososyal Davranışlar Kavramı.....	30
2.3.1. Prososyal davranışların temel öğeleri.....	32
2.3.1.1. Özgecilik (diğerkâmlık).....	32
2.3.1.2. Empati.....	33
2.3.1.3. Sempati.....	34
2.3.1.4. Perspektif alma (bakış açısı alma).....	35
2.3.2. Prososyal davranışların alt boyutları.....	36
2.3.2.1. Özgeci prososyal davranışlar.....	36
2.3.2.2. Uyumlu (itaatkâr) prososyal davranışlar.....	37
2.3.2.3. Duygusal prososyal davranışlar.....	37
2.3.2.4. Kamusal prososyal davranışlar.....	37
2.3.2.5. Gizli (anonim) prososyal davranışlar.....	38
2.3.2.6. Acil prososyal davranışlar.....	38
2.3.3. Prososyal davranış türleri.....	38
2.3.3.1. Empati.....	38
2.3.3.2. Paylaşma.....	41
2.3.3.3. Yardım etme.....	43

2.3.3.4. İşbirliği	45
2.3.3.5. İletişim becerileri.....	46
2.3.4. Prososyal davranışların gelişimi.....	47
2.4. İlgili Araştırmalar	50
2.4.1. Yurt içinde yapılan bireysel değerler ile ilgili araştırmalar	50
2.4.2. Yurt dışında yapılan bireysel değerler ile ilgili araştırmalar	53
2.4.3. Yurt içinde yapılan prososyal davranışlar ile ilgili araştırmalar	55
2.4.4. Yurt dışında yapılan prososyal davranışlar ile ilgili araştırmalar.	57
3.BÖLÜM: YÖNTEM	60
3.1. Araştırma Modeli	60
3.2. Çalışma Grubu.....	60
3.3. Veri Toplama Araçları.....	64
3.3.1. Bireysel değerler envanteri.....	64
3.3.2. Okul öncesi prososyal davranış ölçeği.	65
3.3.3. Demografik bilgi formu.	67
3.4. Verilerin Toplanması.....	67
3.5. Verilerin Analizi.....	69
4.BÖLÜM: BULGULAR.....	72
4.1. Annelerin Sahip Oldukları Bireysel Değerlere İlişkin Bulgular	72
4.2. 60-72 Aylık Çocukların Prososyal Davranışlarına İlişkin Bulgular	77
4.3. 60-72 Aylık Çocukların Annelerinin Sahip Oldukları Bireysel Değerler İle Çocuklarının Prososyal Davranışları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular	85
5.BÖLÜM: TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	88
5.1. Tartışma.....	88
5.1.1. Annelerin sahip oldukları bireysel değerlere ilişkin bulguların tartışılması	88

5.1.1.1. Annelerin sahip oldukları bireysel değerler ile yaş değişkenine ilişkin bulguların tartışılması.....	89
5.1.1.2. Annelerin sahip oldukları bireysel değerler ile eğitim durumu değişkenine ilişkin bulguların tartışılması.	90
5.1.1.3. Annelerin sahip oldukları bireysel değerler ile çalışma durumu değişkenine ilişkin bulguların tartışılması.....	90
5.1.2. 60-72 aylık çocukların prososyal davranışlarına ilişkin bulguların tartışılması.....	92
5.1.2.1. 60-72 aylık çocukların prososyal davranışları ile yaş değişkenine ilişkin bulguların tartışılması.....	92
5.1.2.2. 60-72 aylık çocukların prososyal davranışları ile cinsiyet değişkenine ilişkin bulguların tartışılması.....	95
5.1.2.3. 60-72 aylık çocukların prososyal davranışları ile ailenin gelir durumu değişkenine ilişkin bulguların tartışılması..	99
5.1.2.4. 60-72 aylık çocukların prososyal davranışları ile kardeş sayısı değişkenine ilişkin bulguların tartışılması.....	100
5.1.2.5. 60-72 aylık çocukların prososyal davranışları ile doğum sırası değişkenine ilişkin bulguların tartışılması.....	102
5.1.3. 60-72 aylık çocukların annelerinin sahip oldukları bireysel değerler ile çocuklarının prososyal davranışları arasındaki ilişkiye dair bulguların tartışılması	104
5.2. Öneriler.....	106
KAYNAKÇA	108
EKLER	133
Ek 1: Bireysel Değerler Envanteri	133
Ek 2. Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeği (Örnek Maddeler).....	135
Ek 3. Demografik Bilgi Formu	136

Ek 4. Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu İzni.....	138
Ek 5. Milli Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzin Yazısı.....	139
Ek 6. Ölçek Kullanım İzinleri	140
ÖZGEÇMİŞ	141



Tablolar Listesi

<i>Tablo</i>	<i>Sayfa</i>
1. Spranger değer sınıflandırması.....	16
2. Rokeach değer sınıflandırması	18
3. Schwartz değer sınıflandırması	19
4. Çalışma grubuna dâhil edilen çocukların demografik bilgileri	61
5. Çalışma grubuna dâhil edilen ebeveynlerin demografik bilgileri	62
6. Ölçeklerin Kolmogorov-Smirnov testine göre normallik dağılımının incelenmesi.....	69
7. Ölçeklerin çarpıklık ve basıklık değerleri	70
8. Bireysel değerler envanterine ilişkin betimsel istatistik sonuçları	72
9. Annelerin bireysel değerleri ile yaş değişkenine ilişkin Kruskal Wallis H testinin sonuçları	73
10. Annelerin bireysel değerleri ile eğitim durumu değişkenine ilişkin Kruskal Wallis H testinin sonuçları	75
11. Annelerin bireysel değerleri ile çalışma durumu değişkenine ilişkin Mann-Whitney U testinin sonuçları	76
12. Okul öncesi prososyal davranış ölçeğine ilişkin betimsel istatistik sonuçları	78
13. Çocukların prososyal davranışları ile yaş değişkenine ilişkin Mann-Whitney U testinin sonuçları	78
14. Çocukların prososyal davranışları ile cinsiyet değişkenine ilişkin Mann-Whitney U testinin sonuçları	80
15. Çocukların prososyal davranışları ile ailenin gelir durumuna ilişkin Kruskal Wallis H testinin sonuçları	81
16. Çocukların prososyal davranışları ile kardeş sayısı değişkenine ilişkin Kruskal Wallis H testinin sonuçları.....	83

17. Çocukların prososyal davranışları ile doğum sırası değişkenine ilişkin Kruskal Wallis H testinin sonuçları.....	84
18. Annelerin sahip oldukları bireysel değerler ile çocuklarının prososyal davranışları arasındaki ilişkiyi gösteren Spearman Korelasyon analizi sonuçları	86



Kısaltmalar Listesi

Çev: Çeviren

TDK: Türk Dil Kurumu

SPSS: Statistical Package For Social Sciences (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı)

n: Kişi Sayısı

p: Anlamlılık Düzeyi

ss: Standart Sapma

% : Yüzde Değeri

\bar{x} : Ortalama

χ^2 : Kruskal Wallis H Testi

U: Mann-Whitney U Testi

r_s : Spearman Korelasyon Analizi

1.Bölüm

Giriş

Araştırmanın bu bölümde, araştırma kapsamında ele alınan problem durumu, araştırmanın soruları, yürütülen araştırmanın amacı ve önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve ilgili tanımlara yer verilmiştir.

1.1.Problem Durumu

Sosyal bir varlık olan insan, yaşamını diğer insanlarla bir arada sürdürmektedir. İnsanların sürekli birlikte yaşamasını mümkün kılan bazı siyasal, kültürel, toplumsal ve ahlaki ilkeler ve kurallar bulunmaktadır. Bu ilke ve kurallar toplumdaki kişilerin büyük bir kısmınca kabul görülmekte ve benimsenmektedir. Toplumun çoğunluğunca benimsenip yaşatılan bu ilke ve kuralların önemli bir kısmında toplumsal değerler bulunmaktadır. Bu yüzden insanla ve insan yaşantısıyla ilgilenen birçok disiplin tarafından değer kavramının üzerinde durulmakta ve çalışmalar yapılmaktadır (Yalar, 2011).

Değerler; insanları diğer canlı türlerinden ayıran temel özelliklere sahip olan ve bireylerin davranışlarını biçimlendiren inançların bütünü olarak ifade edilmektedir (Ulusoy & Dilmaç, 2020). Değerler bireylerin hayatlarını yönlendirmeleri açısından önemli görülmele birlikte her birey her değere aynı derecede önem vermemektedir. Bireylerin öncelikleri, değere verdikleri önemde ve bu önemin sıralamasında değişikliklere neden olmaktadır (Bilsky & Schwartz, 1994). Her birey kendi önem sıralamasına göre bireysel değerlerini oluşturmaktadır. Bireysel değerlerin insan davranışlarını açıklamadaki rolü de yıllardır sosyal bilimcilerin ilgisini çekmektedir (Roy, 2003).

Toplumları meydana getiren kişilerin bir araya gelmelerini ve birlikte yaşamalarını sağlayan birçok değer bulunmaktadır. Kişilerin karşılıklı olarak olumlu sosyal ilişkilerde bulunmasında, ilişkilerini olumlu yönde sürdürmesinde bu değerler önemli görülmektedir.

Ayrıca değerler, bireylerin ve toplumların daha sağlam ve güçlü olmalarını desteklemektedir (Uzmen & Mağden, 2002).

İnsanlar tek başlarına doğmuş olmalarına rağmen tek başlarına yaşamlarını sürdürmemektedirler. İnsanların biyolojik bir canlıdan, sosyal bir bireye dönüşmesi birçok etkene bağlı olarak değişmektedir. Bireylerin gelişiminin önemli alanlarından birisi sosyal yönünün oluşmasıdır. Çocuklar, fiziksel açıdan gelişimlerini tamamlamış, akademik becerilerde istendik düzeye erişmiş, dil gelişimi açısından oldukça donanımlı olmalarına rağmen sosyal ilişkileri yürütmekte zorluk çekiyorlarsa sosyal gelişimi açısından sorun yaşıyorlar demektir (Çekin, 2013). Bu sebeple, sosyal gelişim; çocukların yaşamlarını sürdürdükleri fiziksel ve sosyal çevrelerine uyum sağlayabilmeleri, sağlık, mutluluk ve başarı içerisinde yaşam sürebilmeleri açısından ciddi öneme sahiptir (Bağcı Çetin & Öztürk Samur, 2018).

Yaşam boyu gelişmesine rağmen okul öncesi çağlarda önemli ölçüde şekillenen sosyal ve duygusal gelişim üzerinde ebeveyn ve çocuk etkileşimi oldukça önemlidir. Aileler çocukların ilk sosyal çevrelerini oluşturmaktadır. Çocuklar ilk sosyal davranışlarını aileleriyle yaşadıkları etkileşimler sonrasında kazanmaktadırlar. Aileler çocukların sosyal açıdan doğru kabul edilen davranışları geliştirmeleri için yol göstermektedirler (Kandır & Alpan, 2008).

Sosyalleşmenin en temel parçasını oluşturan olumlu sosyal davranışlar bütün toplumlar tarafından önemsenmektedir (Kumru, Carlo & Edwards, 2004). Olumlu sosyal davranışlar diğer bir ifadeyle prososyal davranışlar olarak da adlandırılmaktadır. Prososyal davranışlar; başkalarına fayda sağlamayı amaçlayan gönüllü olarak yapılan davranışlar şeklinde tanımlanırken (Eisenberg, Spinrad & Knafo-Noam, 2015); bunlarda dışarıdan herhangi bir ödül beklentisi olmamakla birlikte empati, yardım etme, paylaşma, işbirliği gibi davranışları içermektedir (San Bayhan & Artan, 2011).

Toplumların uyumlu işleyişinde önemli bir unsur olan ve sosyal gelişimin belirli faktörlerinden oluşan prososyal davranışların gelişiminde, okul öncesi dönem en önemli görülen zaman dilimidir (Bağcı Çetin & Öztürk Samur, 2018). Çocukluk yıllarında prososyal davranışları öğrenen bireyler, yetişkin olduklarında toplumda sağlıklı davranışlar sergilemektedirler (Ata & Artan, 2021). Çocuklar arasında prososyal davranma eğilimleri açısından belirgin farklılıklar bulunmaktadır ve yapılan son araştırmalar hem genetik hem de çevresel faktörlerin bu farklılığa neden olabileceğini göstermektedir. Ancak bununla birlikte farklı prososyal davranışların genetik ve çevresel kökenleri paylaşım paylaşmadığı, birbirleriyle ne ölçüde ilişkili oldukları hakkında çok az şey bilinmektedir (Knafo-Noam, Uzefovsky, Israel, Davidov & Zahn-Waxler, 2015). Yürütülen bu araştırma ile çevresel faktör olarak kabul edilebilecek, annelerinin davranışlarına yön veren sahip oldukları bireysel değerler ile çocuklarının prososyal davranışları arasındaki ilişki incelenmiş olup bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır.

1.2.Araştırma Soruları

1. Annelerin sahip oldukları bireysel değerler yaşlarına göre farklılık göstermekte midir?
2. Annelerin sahip oldukları bireysel değerler eğitim durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
3. Annelerin sahip oldukları bireysel değerler çalışma durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
4. 60-72 aylık çocukların prososyal davranışları yaşlarına göre farklılık göstermekte midir?
5. 60-72 aylık çocukların prososyal davranışları cinsiyetine göre farklılık göstermekte midir?
6. 60-72 aylık çocukların prososyal davranışları ailenin gelir durumuna göre farklılık göstermekte midir?

7. 60-72 aylık çocukların prososyal davranışları kardeş sayısına göre farklılık göstermekte midir?
8. 60-72 aylık çocukların prososyal davranışları doğum sırasına göre farklılık göstermekte midir?
9. 60-72 aylık çocukların annelerinin sahip oldukları bireysel değerler ile çocuklarının prososyal davranışları arasında bir ilişki var mıdır?

1.3.Amaç

Araştırmanın temel amacı; 60-72 aylık çocukların annelerinin sahip oldukları bireysel değerler ile çocuklarının prososyal davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda; annelerin bireysel değerlerinin yaşına, eğitim ve çalışma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini; 60-72 aylık çocukların prososyal davranışlarının yaşına, cinsiyetine, ailenin gelir durumuna, kardeş sayısına ve doğum sırasına göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amaçlanmıştır.

1.4.Önem

Sosyal bilimler alanında sürekli olarak ilgi çekmiş konulardan birisi insan değerleridir. Birçok sosyal bilimciye göre değerler, insan davranışlarını açıklama konusunda temel bir öneme sahiptir (Kuşdil & Kâğıtçıbaşı, 2000). Sosyal bilimler alanında değer kavramı konusunda farklı açılardan tanımlamalar yapılsa da bu tanımlamaların uzlaştığı noktalardan birisi; değerlerin bireylerin yaşamlarına yön vermesi durumudur (Acun, Yücel, Önder & Tarman, 2013).

Bireylerin, kendileri için önemli olduğunu düşündükleri bazı tutum ve davranışlar bulunmaktadır. Değerler, bireylerin yaşamlarındaki bakış açılarını ve hedeflerini belirlerken, aldıkları kararları etkileyen, inançlarını yansıtan ve ilkelerin oluşmasını sağlayan tercihleridir (Aktepe & Yel, 2009). İnsan yaşamındaki idealleri belirleme, tutumları biçimlendirme, davranış sergileme, çeşitli olayları ve insanları değerlendirmede; değerler bir ölçüt olarak yer

almaktadır. Bunu bir örnekle açıklamak gerekirse; “sorumluluk sahibi olmak” değerini benimseyen bireyler, yaşamlarında nasıl bir insan olacağını belirlerken, sorumluluklarını yerine getiren biri olmayı amaçlayabilirler. Bununla beraber olayları ve insanları değerlendirip sorumluluk sahibi olarak görmedikleri insanlarla arkadaşlık kurmayabilirler. Hayatlarında da uyarılma ihtiyacı duymadan görevlerini doğru bir biçimde ve zamanında yerine getirme, görevlerini yerine getirmeyen insanları uyarma gibi davranışlar gösterebilirler (Demirhan İşcan, 2019).

Her bireyin yaşamına rehberlik eden değerleri bulunmaktadır. Bireylerdeki değerlerin yoğunluğu, onu önemli görmesi ve güçlü bir biçimde benimsemesiyle ilgilidir (Çavdar, 2009). Bireylerin ve o bireylerden oluşan toplumun huzuru ve bütünlüğü açısından; sevgi, saygı, hoşgörü, yardımseverlik, barış, sorumluluk, özgüven, adalet, vatanseverlik gibi değerler önem taşımaktadır. Toplum ve bireyler tarafından kabul görmüş değerlerin yaşatılmasının temelinde ise o değerlerin gelecek nesillere aktarılarak sürdürülmesi yatmaktadır (Aydın & Sulak, 2015).

Bireylerin davranışlarını aileden getirdikleri genetik özellikler, geçmiş öğrenme yaşantıları, fiziksel ve sosyal çevrenin engelleyici ya da destekleyici rolü gibi unsurlar biçimlendirmektedir (Çalışkur & Aslan, 2013). Çocukluk yılları ise bireylerin yaşamında birçok olgunun temelini atıldığı bir zaman dilimidir. Erken çocukluk yıllarında edinilen birçok kazanım, kişilerin toplumla barışık yaşamalarına ve değerlerini sürdürmelerine fırsat tanımaktadır (Pekdoğan & Korkmaz, 2017). Bu yıllarda kazanılan davranışların önemli bir kısmı, yetişkin bir birey olduklarındaki alışkanlık, tutum, inanç ve değer kalıplarını şekillendirmektedir (Kandır & Alpan, 2008).

Başka bireylere yarar sağlamak için ortak amaçları paylaşan, geniş gönüllü davranışlar sınıfı olarak ifade edilen prososyal davranışların (Dunfield & Kuhlmeier, 2013) çocukluk döneminde kazanılması önemli görülmektedir. Yaşıtlarına göre daha prososyal davranışlar

sergileyen çocukların ileriki yaşamlarında da olumlu sosyal ilişkilere sahip olma olasılığının daha yüksek olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Eisenberg, Fabes & Spinrad, 2006). Çocuklarda prososyal davranışları kazanma kapasitesi bulunmaktadır fakat bu davranışları nasıl uygulamaya döneceklerini öğrenmeleri önemlidir. Çocuklar diğer bireyleri gözlemleyerek davranışları ve davranışlar sonrasında gösterilen tepkileri öğrenmeye başlarlar. Prososyal davranışları kimi çocuklar çok erken yaşlarda sergilemeye başlarken kimi çocuklar daha geç yaşlarda sergilerler. Çocukların prososyal davranışları kazanmalarında bu farklılığa yol açan etmenlerin evdeki yaşantılardan mı, bakımını üstlenen kişilerden mi, çocuğun kendi karakterinden mi kaynaklandığı yıllar boyunca araştırılmaya değer görülmüştür (Uzmen & Mağden, 2002).

Çocukların sosyal ve psikolojik tatminlerini etkileyen prososyal davranış becerilerinin geliştirilmesinde bu davranışlara etki eden faktörlerin belirlenmesi büyük önem taşımaktadır (Bağcı Çetin & Öztürk Samur, 2018). Ayrıca prososyal davranışlar, sosyalleşme sürecinin en temel parçasını oluşturduğundan incelenmesi hem toplumlar hem de bireyler için oldukça önemlidir (Kumru ve diğerleri, 2004). Prososyal davranışların çocukların sosyal ilişkilerinin kalitesindeki önemi göz önüne alındığında, bu davranışlarla ilişkili aile özelliklerinin ortaya çıkarılması araştırmalar için önemli bir hedeftir (Scrimgeour, Blandon, Stifter & Buss, 2013). Diğer taraftan değerlerin incelenmesi bireylerin ve kültürlerin anlaşılmasında da temel öneme sahiptir (Roy, 2003). Bireylerin dünya görüşlerinin belirlenmesinde önemli görülen değerlerin farklı yaklaşımlarla ele alınması; bireylerin hem mevcut tutum ve davranışlarının anlaşılmasına hem de gelecekte nasıl davranışlar sergileyeceklerinin öngörülmesine imkân tanımaktadır (Aktay & Ekşi, 2009; Gülşen, 2017).

Yukarıdaki bilgiler doğrultusunda ilgili konularda literatür taraması yapılmış ve annelerin davranışlarına yön veren faktörlerden birisi olan bireysel değerlerle ilgili çalışmaların (Koç, 2013; Lönnqvist, Leikas & Verkasalo, 2018; Rose & Shoham, 2018) kısıtlı

olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde annelerin değerlerinin çocukların davranışları üzerindeki etkisini inceleyen çalışmaların da (Altun, 2018; Neslitürk & Deniz, 2014) oldukça az olduğu belirlenmiştir. Literatür araştırması sonucunda; annelerin davranışları üzerinde etkisi olup davranışlarına yön veren bireysel değerleri ile çocukların çevresiyle olumlu sosyal ilişkiler kurmalarına ve yetişkin olduklarında da toplumda kabul görülen, faydalı davranışlar sergilemelerine yol açan prososyal davranışları arasındaki ilişkiyi inceleyen ulusal ve uluslararası herhangi bir çalışma olmadığı görülmüştür. Gereksinim olduğu düşünülerek yürütülen bu araştırmanın özgün niteliğe sahip olduğu ve alana katkı sunacağı düşünülmektedir.

1.5.Varsayımlar

Bu araştırmada;

- Çalışma grubuna dâhil edilen çocukların normal gelişim gösterdikleri,
- Annelerin, sahip oldukları bireysel değerlerinin belirlenmesi için kullanılan Bireysel Değerler Envanterini içtenlikle doldurdukları varsayılmıştır.

1.6.Sınırlılıklar

- Araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılı İstanbul ili Tuzla ve Pendik ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda, okul öncesi eğitimine devam eden 60-72 aylık 300 çocuk ve onların anneleriyle sınırlıdır.
- Araştırma bulguları veri toplama araçlarından elde edilen bilgilerle sınırlıdır.

1.7.Tanımlar

Araştırmada yer alan ilgili kavramların tanımları aşağıda belirtilmiştir.

Değerler: Amaçların, tercihlerin, kararların, tutumların ve davranışların değerlendirilmesini yönlendiren kriterler ve onlara rehberlik eden ilkelerdir (Demirhan İşcan, 2019).

Bireysel Değerler: Bireylerin önemli gördükleri, korumak için zaman ayırdıkları ve çaba sarf ettikleri, tüm yaşamlarını etkileyen kavramlar ve ideallerdir (Hostetter, 2003).

Prososyal Davranışlar: Başka bireylere yarar sağlamayı amaçlayan; yardım etme, paylaşma, teselli etme, bağışlama, işbirliği gibi geniş eylem kategorisini temsil eden gönüllü olarak gerçekleştirilen davranışlardır (Dovidio & Banfield, 2015).



2.Bölüm

Kuramsal Çerçeve

Araştırmanın bu bölümünde; değerler, bireysel değerler ve prososyal davranışlar konuları ile ilgili kuramsal bilgilere, ilgili konularda yapılan yurt içi ve yurt dışındaki araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Değer Kavramı

Değer kavramı sosyoloji, psikoloji, felsefe gibi alanlardan matematik, din, tarih gibi alanlara kadar birçok bilim dalında kullanılmaktadır (Ulusoy & Dilmaç, 2020). Değerin birçok alanda ve çeşitli anlamlarda kullanılması kısa ve kolayca tanımlanmasını zorlaştırmaktadır (Çetin & Balanuye, 2015). Değer kavramıyla ilgili tek bir tanım yerine çeşitli tanımlarına yer verilmesi kavramın daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır.

Farklı disiplinlerde ele alınan değer kavramı; felsefede bir varlık problemini, sosyolojide genellikle toplumsal ve kültürel değişim kavramlarını açıklamak için kullanırken, psikolojide ise kişi odaklı olup daha çok değerlerin kişiler üzerindeki etkilerine odaklanılarak ele alınmıştır (Kurdaş, 2017).

Sosyal bilimler alanında ilk defa Znaniecki tarafından 1918 yılında kullanılan değer kavramı; Latince “değerli olmak, güçlü olmak, kıymetli olmak” gibi anlamlara karşılık gelen “valere” sözcüğünde türetilmiştir (Bilgin, 1995). Değer konusunda yaptığı önemli çalışmalarla etki bırakmış olan Rokeach (1973) değeri; belirli bir davranış biçimi veya mevcudiyet amacının kişisel ya da toplumsal olarak karşıtlarına tercih edilebilirliğine dair kalıcı bir inanç olarak tanımlamıştır (Debats & Bartelds, 1996).

Değer, bir şeyin önemini belirlemeyi sağlayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık ve kıymet olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2021). Çağdaş sosyoloji sözlüklerinde ise değer; sosyal olguların önemi noktasındaki değerlendirmede, özel hareketleri ve hedefleri yargılamada ana ölçü sağlayan ve gruptaki bireylerin güçlü duygusal

bağlarıyla oluşturulmuş soyut ve genelleştirilmiş davranış ilkeleri olarak açıklanmaktadır (Aydın, 2011).

Değer, bireylerin amaçlarını ve hayata bakış açısını belirleyen, kararları üzerinde etkisi olan, inançlarını yansıtan ve prensiplerini oluşturan tercih olarak tanımlanabilmektedir (Aktepe & Yel, 2009; Baloğlu & Balgamiş, 2005). Diğer bir ifadeyle değer; belirli bir durumu başka bir durum yerine seçme eğilimi şeklinde açıklanırken kişilerin neyi önemli gördüklerini de tanımlayarak tercihleri, istekleri, arzulanan ve arzu edilmeyen durumları göstermektedir (Erdem, 2003). Güngör (2000) ise değeri, bir şeylerin arzu edilebilir veya arzu edilemez olması konusundaki inanç olarak ifade etmiştir.

Bacanlı (2011), değerın bir tercih olduğunu belirtmiştir. Yani bir ilke diğer bir ilkeye göre daha değerli görüldüğünde, ona göre davranmaya değer olduğu anlamına gelmektedir. Değerler, kişileri ve toplumları tanıma ve anlamada kullanılan, davranışlara yön veren, kişiler ve toplumların varlık ve sürekliliğini sağlayan ölçütlerdir (Yeşil & Aydın, 2007).

Değerler; kavramlar veya inançlardır, istenilen son durumlar veya davranışlarla ilgilidir; belirli durumları aşar, davranış ve olayların seçimine ya da değerlendirilmesine rehberlik eder ve göreceli bir öneme göre sıralanırlar (Aavik & Allik, 2002; Schwartz & Bilsky, 1987). Bolat (2016) ise kişilerin maddi ve manevi durumlar karşısında geliştirdiği; nesnelere, olgular ve olaylar arasında bir tercih yaptığından birine diğerlerden daha çok önem verdiği, kişilerin zihinsel ve duygusal dünyasında başlayıp davranışlarına etki eden, kişiler için son derece önemli olan anlayış, inanış, tutum ve yaşamsal ilkeler bütününe değer olarak tanımlamıştır.

2.1.1. Değerlerin önemi ve özellikleri. Değer, kişilerin nasıl davranmaları gerektiği konusunda içselleştirdikleri bir inançtır (Meydan & Bahçe, 2010). Değerler sosyoloji, psikoloji, antropoloji ve ilgili tüm disiplinlerde önemli bir rol oynamaktadır. Kişileri veya

toplumları tanımlamak, zaman içerisindeki değişimlerini izlemek, tutum ve davranışların arkasındaki temel güdüleri açıklamak için değerler kullanılmaktadır (Schwartz, 2006).

Bireylerin hareketlerinin arka planında mutlaka bir “değer” ya da “değer kümesi” bulunmaktadır. Değer olmadan bir bireyin eylemde bulunması mümkün değildir. Bu yönüyle değer; seçme, uygulama, değerlendirme, yargıda bulunma, sorumlu olma gibi özelliklere sahiptir ve insana özgü olan, insanda anlam bulan bir kavramdır (Çınar, 2019). Değerler, bireylerin düşünme ve karar vermelerine kılavuzluk etmektedir. Davranış ve sorumluluklarını belirlemekte; hayatlarına anlam katıp bireysel özgürlüklerini kazanmalarına yardım etmektedir. Ayrıca değerler; bireysel nitelik, tutum ve kalıcı davranışları da yansıtmaktadır (Altuğ Özsoy & Vatan, 2007).

Mana yüklü kavramlar olan değerler, toplumun yapı taşını oluşturan bireylere; nelerin önemli olduğunu, hangi durumlarda nasıl davranılması gerektiğini kavratmaya çalışmaktadırlar. Bireylerin hayatlarında ve eylemlerinde değerler önemli bir yere sahiptirler (Turan, Durceylan & Şişman, 2005). Değer olarak yorumlanan tüm kavramlar hareket olmaksızın tasarlanamamaktadır. Hem hareketi gerçekleştirenle hem hareketle gerçekleşenle hem de hareketin gerçekleştiği durumlarda değer ortaya çıkmaktadır (Poyraz, 2011). Değerler, kişilerin hayatında ve toplumsal yaşamın tümünde vazgeçilmez bir konumda bulunmaktadır. Yaşam boyunca alınan kararlar ve bu kararlar doğrultusunda ortaya koyulan eylemler, sahip olunan değerler aracılığıyla gerçekleşmektedir. Günlük yaşamın akışında farkında olmaksızın yapılan ilk başta basit gibi görünen olumlu veya olumsuz; iyi-kötü gibi birçok nitelendirmenin temelinde oldukça karmaşık bir değerler sistemi bulunmaktadır (Kurttaş, 2017).

Toplumsal yaşam içerisinde yer alan değerlerle; aile, okul, iş yeri, düğün, bayram, cenaze, komşu-akraba ya da arkadaşlık ilişkilerinde kısaca toplumsal yaşamın her alanında karşılaşmaktadır. Değerler, toplum yaşamının hem anlamı hem de ilham kaynağını

oluşturmaktadır (Aktepe, 2016). Ayrıca değerler, bireylerin kendini diğerlerine tanıtmaya, karşılaştırma yapmasına olanak sağlarken, kişilerin ihtiyaçlarını ifade etmesinin de bir yolunu oluşturmaktadır (Çalışkur & Aslan, 2013). Kişi, grup ve toplum olarak tercihlere yön veren yargılar olarak ifade edilen değerler, bu yönü nedeniyle bir toplumun geleceğinin şekillenmesinde de oldukça önemli bir yer tutmaktadır (Dönmez, 2006).

Değerlerin tam olarak anlaşılabilmesi için özelliklerinin de bilinmesi önemlidir.

Fichter (2004), sosyal bilimcilerin ilgilendiği değerlerin özelliklerini şu şekilde ifade etmiştir:

- Değerler paylaşılırlar; bireylerin büyük bir kısmı değerler üzerine uzlaşmıştır. Herhangi bir kişinin yargısına bağlı değildir.
- Değerler ciddiye alınırlar; bireyler bu değerleri, ortak refahın korunması ve sosyal ihtiyaçların karşılanması ile birlikte görür.
- Değerler coşkularla beraber bulunur; bireyler yüce değerler için fedakârlıkta bulunur, dövüşür ve hatta hayatlarını kaybederler.
- Değerler soyutlanırlar; bireyler arası odaya ve uzlaşma gerektirdiği için kavram olarak diğer değerli nesnelere soyutlanabilirler.

Özkan'a (2019) göre değerlerin özellikleri şunlardır:

- Toplumdaki bireylerin ortak duygu ve düşüncelerini yansıtır.
- Toplumun birliğini güçlendirirler.
- Toplumsal kuralların kaynağını oluştururlar.
- Zorlayıcıdır.
- Toplumda nesilden nesile aktarılırlar.
- Ahlaki, dini inanç ve ilkelere dayanırlar.
- Toplumdan topluma değişirler.
- Aynı toplum içerisinde zamanla değişebilirler.

Değerler, toplumdaki kişilerin korumasına ya da ihmal etmesine bağlı olarak; zamanla kaybolur veya bir sonraki kuşağa aktarılarak senelerce sürdürülmektedir. Bu durum değerlerin genel olarak kabul görülmesine ve içselleştirilmesine bağlı olmaktadır (Özkan & Soylu, 2014). Reboul (1995), değerlerin her zaman değişiklik gösterebileceğini ifade etmiştir. Bu değişiklikler, sadece ait oldukları kültüre göre değil aynı zamanda ait oldukları kültürlerin kendi içerisinde dahi olabilmektedir. Değişen sadece değerlerin somut içeriği olmayıp, önem dereceleri de değişmektedir. Ayrıca iki toplum aynı değerlere sahip olabilir ancak mutlaka onlara verdikleri önem derecesinde farklılıklar olacaktır.

Değerler konusunda yaptığı çalışmalarla literatürde sıklıkla karşılaşılan Schwartz (2012) tarafından ise özellikler şöyle sıralanmıştır:

- Değerler ayrılmaz bir şekilde etkiyle birbirine bağlı inançlardır. Değerler etken hale geldiklerinde duygulardan etkilenirler. Özgürlüğün önemli bir değer olduğuna inanan bireyler bu bağımsızlıklarını tehdit edildiğinde, değerleri etken duruma gelmekte ve özgürlüklerinden zevk aldıklarında mutlu, özgürlüklerini koruyamadıklarında ise umutsuz olmaktadır.
- Değerler eylemleri güdüleyen, arzu edilen amaçlardır. Sosyal düzen, adalet ve yardımseverliğin önemli değerler olduğuna inanan bireyler, bu amaçlara ulaşmak için motive olurlar.
- Değerler, belirli eylem ve durumların üzerindedir. Dürüstlük ve itaatkârlık değerleri; işte veya okulda, aileyle, arkadaşlarla ya da tanımadığımız bireylerle olan ilişkilerin tamamıyla ilgili olabilmektedir.
- Değerler, standartlar ya da kriterler olarak görev yapmaktadır. Değerler; insanların, eylemlerin, politikaların ve olayların seçilmesine ya da değerlendirilmesine rehberlik etmektedirler. Bireyler kendi değerleri doğrultusunda; neyin iyi veya kötü olduğuna, adil veya adil olmadığına, yapılmaya değer ya da kaçınılmaya değer olduğuna karar

vermektedirler. Ancak değerlerin günlük kararlardaki etkisi nadiren bilinçli olmaktadır. Değerler, bireylerin düşündüğü eylemlerin veya yargıların, verilen farklı değerler için çelişkili çıkarımları olduğunda farkındalık kazanmaktadır.

- Değerler sahip oldukları önem derecelerine göre kendi aralarında sıralanmaktadır. Bireylerin değerleri, onları birey olarak nitelendiren sıralı bir öncelik sistemi oluşturmaktadır.
- Birden çok değerın göreceli önemi eylemleri yönlendirmektedir. Herhangi bir tutum veya davranışların genellikle birden fazla değer üzerinde etkileri bulunmaktadır.

Değerlerin özellikleri konusunda farklı fikirler olsa da bunlar birbirinden uzak değildir. Her biri değerın bir yönünün altını çizmektedir (Aydın, 2011). Değerler hangi açıdan incelenirse incelenirsin dikkate değer olan kişilerin hayatlarına ve ilişkilerine önemli bir yön verdiğidir (Aktepe & Gündüz, 2019). Kişilerin bugün ve gelecekteki en önemli davranış belirleyicilerinden biri değerlerdir (Yiğittir, 2012).

2.1.2. Değerlerin işlevi. Sözlükte görev anlamına gelen işlev; sosyolojide herhangi bir sosyal olgunun, bütünü içerisinde gerçekleştirdiği görev olarak ifade edilmektedir.

Sosyolojide kabul gören kurala göre bir beşeri öğenin tanınması için işlevlerinin bilinmesi gerekmektedir. Değerlerin işlevleri “bütün beşeri olayların gerçekleşmesinde belirleyici olmak” ifadesiyle formüle edilebilmektedir (Aydın, 2011).

Değerler; birleştirici, bütünleştirici özellikler taşıırken istikrarın ve sürekliliğin de temel kaynağını oluşturmaktadır (Turan ve diğerleri, 2005). Değerlerin önemli işlevleri arasında toplumsal hayatı ve buna bağlı olarak sosyal ilişkileri yönlendirme durumu bulunmaktadır (Özkan & Soylu, 2014). Yeşil ve Aydın'a (2007) göre değerlerin, kişiler veya toplum bakımından önemli bir işlevi; bir bakış açısı sağlaması, mevcudiyeti ve bulunduğu yer konusunda bilinçlendirmesidir. Kişiler ve toplumu, olgu ve olaylara anlam atfetmede, değer biçmede, önem vermede, kendi konumunu belirlemede ölçütler sunup yönlendiren sahip

olunan değerler bütünüdür. Aydın (2011) ise değerlerin en önemli işlevinin sosyal hayatı biçimlendirmesi olduğunu ifade etmektedir. Hukuk, din, sanat gibi tüm kültürel ya da tarihsel varlık olguları bir değer yapısını gerçekleştirmektedir. Yani her tarihsel varlık alanı kendisine özgü yapı ya da kurallar içerisinde bir değeri ortaya çıkarmaktadır. Bunlara ek olarak Fichter (2004), sosyal değerlerin genel işlevlerini şöyle ifade etmektedir:

- Değerler, kişilerin ve toplulukların sosyal değerlerinin yargılanmasında kullanılan hazır araçlardır. Kişilerin, çevresindekilerin gözünde nerede olduklarını bilmelerine yardım ederler.
- Değerler, kişilerin dikkatini istenir, önemli ve faydalı olarak düşünülen maddi kültür nesnelere üzerinde odaklaştırırlar. Çok değerli olarak görülen bir nesne her zaman kişiler ya da grup için en iyi olmayabilir. Ancak o nesnenin sosyal açıdan değerli görülmesine ve o nesne için çaba gösterilmesine neden olurlar.
- Her toplumda, değerler tarafından ideal düşünme ve davranma yolları işaret edilir. Değerler, sosyal olarak onaylanan davranışı göstererek, kişilerin de düşünce ve davranışlarını en iyi hangi şekilde gösterebileceklerinin farkına varmalarını sağlarlar.
- Kişilerin sosyal rollerini seçmesinde ve gerçekleştirmesinde, değerler; yol gösterici olmaktadır. İlgilili yaratıp cesaret vererek, kişilerin; çeşitli rollerin gerekliliklerinin ve beklentilerinin bazı değerli amaçlar doğrultusunda olduğunu kavramalarını sağlarlar.
- Değerler, sosyal kontrol ve baskı araçları görevi görerek, kişileri geleneklere uyma ve doğru şeyler yapma noktasında cesaretlendirirler. Ayrıca onay görmeyen davranışları engelleyip yasaklanmış örüntülerin neler olduğunu belli eder ve sosyal ihlaller nedeniyle ortaya çıkan suçluluk ve utanma duygularının rahatlıkla anlaşılabilmesine vesile olurlar.

- Değerlerin dayanışma aracı olma işlevi de bulunmaktadır. Kişiler aynı değerlere sahip bireylere doğru çekimlenirler. Ortak değerler sosyal dayanışmayı ortaya çıkaran ve sürekliliğini sağlayan en önemli faktörlerden biridir.

Genel olarak bakılacak olursa değerler, bireylerin ve toplumdaki sosyal kontrol mekanizmalarının kaynağıdır. Bireylerin kişisel olarak olaylara ve durumlara yaklaşımlarında, kişiler arası ilişkileri düzenleyerek karar verme, seçme ve değerlendirme aşamalarında kıstas oluşturmaktadır. Bu açıdan değerler, kişilerin hayatlarında hem düzenleyici hem de yönlendirici işlevlere sahiptirler (Demir Atalay & Fırat Durdukoca, 2018).

2.1.3. Değerlerin sınıflandırılması. Bireylerin değer sistemini bilmek, yalnızca o birey hakkında bilgi vermemekte aynı zamanda o bireyin üyesi olduğu toplumun kültürü hakkında da bilgi edinmemizi sağlamaktadır. Sosyologlar ve eğitimciler, toplumu şekillendiren bu değer sistemini anlamak için çok sayıda değerlendirme çerçeveleri oluşturmuş ve çeşitli ölçme araçları geliştirmişlerdir (Turan ve diğerleri, 2005). Değerler konusunda literatürde; bireysel ve iş değerleri, amaç ve araç değerler, milli ve manevi değerler, ulusal ve evrensel değerler gibi farklı şekillerde yapılan sınıflandırmalar görülmektedir (Demircioğlu & Tokdemir, 2008). Bu sınıflandırmalardan sıklıkla karşılaşılanlar şunlardır:

2.1.3.1. Spranger değer sınıflandırması. Psikolojide değerlerle ilgili ilk test Spranger tarafından 1928 yılında kullanılmıştır. Spranger değerleri altı gruba ayırmış ve her davranışın bu altı temel değer tipinden birine girebileceğini ifade etmiştir (Güngör, 2000).

Tablo 1

Spranger değer sınıflandırması

Değer Tipleri	Değerlerin Açıklaması
Estetik Değerler	Deneyimler, tercihler ve kabulleri kapsar. Kişi, yaşamı olayların bir çeşitliliği olarak görür. Simetri, uyum ve forma önem verilir. Toplum için sanatın zorunluluk olduğu düşünülür.

	Gerçeği öğrenmeye, bilgiye, muhakemeye ve eleştirel düşünceye
Bilimsel Değerler	önem verir. Bilimsel değerlere sahip kişi deneysel, eleştirici ve entelektüeldir.
Ekonomik Değerler	Finansal amaçları ve araçları kapsar. Ekonomik değerlerin yaşamda önemsenmesi gerektiğini belirtir. Pratik ve yararlı olana önem verilir.
Politik Değerler	Güç, liderlik, yetkinlik gibi değerleri kapsar. Her şeyin üstünde bireysel güç, etki ve şöhret bulunur. Kuvvet bu değerlerin esasını oluşturur.
Sosyal Değerler	Bireysel ve toplumsal ilişkiler ve bu ilişkilerdeki yönelimleri kapsar. Başkalarını sevme, bencil olmama ve yardım esastır. En yüksek değer insan sevgisidir ve bu sevgi insanlara sunulur.
Dini Değerler	Evren hakkındaki genel inançlara dair değerleri kapsar. Evreni bir bütün olarak kavrayarak kendisini onun bütünlüğüne bağlar. Din uğruna dünyevi zevkler feda edilir.

Kaynak: (Akbaş, 2004; Güngör, 2000; Tokdemir, 2007)

Spranger ve ondan ilham alarak 1960'da "Study of Values" adıyla geniş çaplı çalışma yapan Allport, Vernon ve Lindzey'den sonra değerleri altı gruba ayırmak genel kabul görmüştür. Güngör daha sonra bu değerlere ahlaki değerleri de ekleyerek yedi değer grubu oluşturmuştur. Ahlaki değerler; dürüst ve doğru olma, hoşgörülü, yardımsever olma gibi değerler olarak ifade edilmektedir (Güngör, 2000).

2.1.3.2. Rokeach değer sınıflandırması. Rokeach değerleri iki grup altında açıklamıştır. Bunlardan ilkinin, hayatın temel amaçlarını gösteren "amaç değerler", diğerini ise bu amaçlara ulaşmak için kullanılacak davranış tarzlarını ifade eden "araç değerler" olarak

adlandırmıştır (Demircioğlu & Tokdemir, 2008). Rokeach'ın değer sınıflandırmasında her iki grupta da on sekiz adet değer bulunmaktadır (Rokeach, 1973).

Tablo 2

Rokeach değer sınıflandırması

Amaç Değerler	Araç Değerler
Aile güvenliği	Bağımsız olma
Barış içinde bir dünya	Bağışlayıcılık
Başarılı olma	Cesaret
Bilgelik	Dürüstlük
Dini olgunluk	Entelektüellik
Eşitlik	Geniş görüşlülük
Gerçek dostluk	Hırslılık
Güzellikler dünyası	İtaatkârlık
Heyecan verici bir yaşam	Kendini kontrol etme
İç huzur	Kibarlık
Kendine saygı	Kendine hâkim olma
Mutluluk	Mantıklılık
Gerçek dostluk	Neşelilik
Özgürlük	Sevecenlik
Rahat bir yaşam	Sorumluluk sahibi olma
Sosyal kabul	Temizlik
Ulusal güvenlik	Yardıms severlik
Zevk	Yaratıcılık

Kaynak: (Akbaş, 2004; Bröchner, 2021; Rokeach, 1968; Rokeach, 1973)

Tercih edilen hedefler olarak tanımlanan amaç değerler, kişisel ve sosyal değerleri oluşturmaktadır. Amaç değerlerin ortak noktası, birey veya toplum merkezli, içedönük veya kişiler arası olabilmeleridir. Tercih edilen davranış kalıpları olarak ifade edilen araç değerler ise ahlaki ve yeterlik değerleridir. Ahlaki değerler, davranış tarzına işaret eder. Araç değerler kendini gerçekleştirme değerleridir ve bu değerler kişiler arası olmaktan ziyade kişiseldir. Bu iki değer grubu birbirinden ayrı ama aynı zamanda karşılıklı olarak birbiriyle bağlantılıdır. Bir davranış tarzı, birkaç amaç değerini kazanımı için araç olabilirken birkaç davranış tarzı da bir amaç değerini kazanımı için araç olabilmektedir (Demirhan İşcan, 2007).

2.1.3.3. Schwartz değer sınıflandırması. Toplumsal bağlamda gerçeklikle başa çıkabilmek için bireyler ve gruplar, insan varlığının doğasında bulunan gereksinimleri bilişsel olarak dönüştürmekte ve daha sonra iletişim kurabilecekleri belirli değerlerin diliyle ifade etmektedirler. Özellikle değerler, bilinçli hedefler şeklinde tüm bireylerin ve toplumların baş etmesi gereken üç evrensel gereksinime verilen yanıtları temsil etmektedirler. Bunlar; bireylerin biyolojik organizmalar olarak gereksinimleri (organizma), koordineli sosyal etkileşim gereksinimleri (etkileşim) ve grupların sorunsuz çalışıp hayatta kalması için gereksinimler (grup) olarak sıralanmaktadır. Bu üç evrensel gereksinimden on farklı değer tipi türetilmiştir (Schwartz, 1994).

Tablo 3

Schwartz değer sınıflandırması

Değer Tipleri	Değer Tanımları	İçerdikleri Alt Değerleri	Kaynaklar
Güç	Toplumsal konum, insan ve kaynaklar üzerinde kontrol veya üstünlük	Sosyal güç sahibi olmak, otorite sahibi olmak, zengin olmak	Etkileşim, Grup

Başarı	Toplumsal standartları temel alan bireysel başarı yönelimi	Başarılı olmak, hırslı olmak, yetkin olmak, sözü geçen biri olmak	Etkileşim, Grup
Hazcılık	Kendisi için zevk ve duygusal memnuniyet	Zevk, hayattan tat almak	Organizma
Uyarılım	Hayatta heyecan, yenilik arayışı ve meydan okuma	Cesur olmak, değişken ve heyecanlı bir hayata sahip olmak	Organizma
Öz-Yönelim	Bağımsız düşünce, eylem seçme, yaratma ve keşfetme	Yaratıcı olmak, özgür olmak, bağımsız olmak, kendi hedeflerini seçmek, merak duymak	Organizma, Etkileşim
Evrenselcilik	Tüm insanların refahı ve doğa için anlayış, takdir, hoşgörü ve koruma	Açık fikirli olmak, erdemli olmak, eşitlikten yana olmak, toplumsal adaleti istemek, dünyada barış istemek, güzelliklerle dolu bir dünyaya sahip olmak, doğayla bütünlük içinde olmak, çevreyi korumak	Grup*, Organizma
İyilikseverlik	Yakın ilişki halinde olduğu insanların refahını koruma ve geliştirme	Yardımsever olmak, dürüst olmak, bağışlayıcı olmak, sadık olmak, sorumluluk sahibi olmak	Organizma, Etkileşim, Grup

	Geleneksel kültür veya din tarafından sunulan	Alçakgönüllü olmak, hayatın getirdiklerini kabul etmek, dindar olmak, geleneklere saygı göstermek, ılımlı olmak	Grup
Geleneksellik	geleneklere ve fikirlere saygı duyma, bağlılık gösterme ve kabul etme		
	Başkalarını üzecek ya da zarar verecek ve sosyal beklentileri veya normları ihlal edecek eylemleri, eğilimleri ve dürtüleri kısıtlama	Kibar olmak, kendini denetleyebilmek, itaatkâr olmak, ebeveynlere ve yaşlılara saygı göstermek	Etkileşim, Grup
Uyma			
	Toplumun, ilişkilerin ve kişinin kendisinin güvenliği, uyumu ve istikrarı	Toplumsal düzenin sürmesini istemek, aile güvenliği, ulusal güvenlik, temiz olmak, iyiliklerin karşılığını vermek	Organizma, Etkileşim, Grup
Güvenlik			

Tabloda bulunan kaynaklar bölümü, öncesinde açıklaması yapılan her bir değer türünün türetildiği insan varoluşunun üç evrensel gereksinimlerini ifade etmektedir.

*Bireylerin asıl gruplarının dışındaki kişilerle ilişkiye geçtiklerinde, gruplar arası karşılıklı bağımlılığı kabul ettiklerinde ve doğal kaynakların kısıtlılığının farkına vardıklarında ortaya çıkar.

Kaynak: (Bardi & Schwartz, 2003; Barnea & Schwartz, 1998; Bilsky & Schwartz, 1994; Schwartz, 1994; 2012; Schwartz & Rubel, 2005; Ros, Schwartz & Shoshana, 1999)

Schwartz yukarıda verilen yapıya ek olarak değer tipleri kendi içinde iki ana boyutta gruplandırılmıştır. İlk ana boyut “Yeniliğe Açıklık/ Muhafazacı Yaklaşım” olarak isimlendirmiştir. Boyutun “Yeniliğe Açıklık” ucu; “öz-yönelim” ve “uyarılım” değer

tiplerinden oluşmakta ve kişilerin duygusal ve düşünsel ilgilerini, önceden tahmin edilemeyecek şekillerde izlemelerine imkân sağlayan değerleri kapsamaktadır. Boyutun “Muhafazacı Yaklaşım” ucunda “güvenlik”, “uyuma” ve “geleneksellik” değer tipleri bulunmakta ve kişilerin yakın oldukları bireyler, kurumlar ve geleneklerle olan ilişkilerinde sürekliliğe fırsat sağlayan değerleri içermektedir. İkinci ana boyutu ise “Özaşkınlık/Özgenişletim” olarak adlandırmıştır. Boyutun “Özaşkınlık” ucu “evrensellik” ve “iyilikseverlik” değer tiplerinden oluşmakta ve kişilerin, yakın veya uzak tüm bireylerin ve doğanın faydası için bencil amaçlarından vazgeçmesine yönelik değerleri kapsamaktadır. Boyutun “Özgenişletim” ucunda “güç” ve “başarı” değer tipleri bulunmakta ve kişilerin, başkalarının zararına olsa dahi kendi çıkarları doğrultusunda davranmasına imkân sağlayan değerleri içermektedir. On değer tipi içerisinde sadece “hazcılık” değeri hem “Yeniliğe Açıklık” hem de “Özgenişletim” değer boyutlarının unsurlarını barındırmaktadır (Kuşdil & Kâğıtçıbaşı, 2000; Schwartz, 2012).

Değer tipleri, güdüsel amaçları nedeniyle karşılıklı olarak çelişkili ya da uyum içerisinde olabilecek niteliktedirler. Devamlı yenilik arayışına yönelik eylemler, belirli bir sürekliliği öngören güvenlik beklentileriyle çelişeceği için kişilerin uyarılım değerlerini ön planda tutması güvenlik değerlerinin takip edilmesini zorlaştırmaktadır (Kuşdil & Kâğıtçıbaşı, 2000). Çoğu davranış birden fazla değeri ifade edebilmektedir. Kişiler; macerayı sevdikleri (uyarılım değeri), doğayı sevdikleri (evrenselcilik değeri) veya arkadaşlarının davranışlarına uymak istedikleri (uyuma değeri) için doğa yürüyüşü yapabilirler. Bunun yanında bazı davranışlar da temel olarak bir değeri yansıtabilmektedirler. Baskın olma davranışı, temel olarak güç değerlerini ifade etmektedir. Önemli değerlerin peşinden gitmenin doğal yolu da onları ifade edecek ya da kazanımlarını teşvik edecek şekillerde davranmaktan geçmektedir (Bardi & Schwartz, 2003).

Literatürde farklı araştırmacılar tarafından yapılan başka değer sınıflamaları da bulunmaktadır. Mengüsoğlu (1988), değerleri; yüksek değerler, araç değerler ve davranış değerleri olmak üzere üç grupta ele almıştır. Yüksek değerler grubuna; sevgi, nefret, bilgi, doğruluk, dostluk, dürüstlük, adalet, güven, güvensizlik, inanma, söz verme, saygı, şeref gibi iyi ve kötü değerler girmektedir. Araç değerler grubunu; ilgi ve çıkarın değerleri, yarar, çıkar, kuşku, çekememezlik, kıskançlık ve vital değerlerle her türlü maddesel varlık değerleri kapsamaktadır. Davranış değerleri grubu ise modanın, hazzın, alışkanlığın değerleri, temelini toplumun sosyal yapısında, geleneklerinde bulan değerler, davranış, görgü kuralları, zamanla otomatikleşen eylemleri yöneten değerler ve benzeri değeri içermektedir.

Ülken (2016), değerleri içkin değerler, aşkın değer ve normatif değerler olarak üç gruba ayırmıştır. İçkin değerler; teknik, sanat ve bilgi değerleridir. Teknikte maddeye, sanatta duyumlar ve duygulara, bilgide ise kavramlara karşılık gelmektedir. Bu değerler bilince dayanır ve bilme durumu hâkimdir. Aşkın değerler; kişilerin başkaları ile etkileşiminden doğan, kişiler arası ilişkilerde söz konusu olan değerlerdir. Ahlaki ve dini değerler bu gruba girmektedir. Bu değerler, inanma üzerine kurulmuştur. Son grup olan normatif değerler ise aslında değer olmamakla birlikte tüm değerlerin ölçüleri ve değişim örneklerini oluşturmaktadır. Bu değerler iktisadi, hukuki ve lisani değerlerdir ve bunların görevi başka değerleri birbirleriyle karşılaştırmak ve ölçmektir.

Gündüz (2016) değerleri iki grupta incelemiştir. Bunları; içe dönük ve dışa dönük değerler olarak adlandırmıştır. Dini, kişisel, ulusal, bilgiye dayalı ve evrensel değerleri; içe dönük değerler, geri kalan toplumsal, insancıl, ailevi, sosyal ve çevresel değerleri ise dışa dönük değer olarak kabul etmiştir.

Anderson ve Roy, kişisel değerlerin farklı yönlerini değerlendirmeyi amaçlayarak “Kişisel Değerler Envanteri” isimli bir ölçek geliştirmişlerdir. Ölçek geliştirme sürecinde, çekirdek kişisel ilgi değerlerini belirlemeye yönelik çalışmalar yapılmıştır. Çalışmalar sonucunda; yedi

çekirdek temel değer, kişilerin bütün olarak gelişimi ve huzuru için temel olduğu kabul edilmiştir. Bu değerlerin, kişilerin huzur ve sağlığı için aile, iş ortamı, ruh ve beden sağlığı, duygusal ve sosyal alanlar gibi yaşam alanlarına dâhil edilmesi gerekmektedir. Bu kişisel değer yapıları; “dürüstlük, güven, disiplin, saygı, adanmışlık, paylaşma, affetme” olarak belirlenmiştir. Ve sonuç olarak Roy kuramında, bireysel değerleri “dürüstlük ve sorumluluk, güven ve adalet, bağlılık ve disiplin, paylaşım ve saygı, bağışlama” olarak beş boyutta ele almıştır (Roy, 2003). Bu araştırmada da Roy tarafından geliştirilen bu ölçeğin; Asan, Ekşi, Doğan ve Ekşi (2008) tarafından Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış formu, annelerin bireysel değerlerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır.

2.2. Bireysel Değerler

Bireysel değerler kavramı; bireylerin hayatlarında önemli gördükleri unsurları, kavramları ve idealleri ifade etmektedir. Bireylerin hayatları, en değerli gördüğü şeyler tarafından düzenlenmekte ve kişiler bu değerler tarafından bilinir hale gelmektedirler. Değerler tüm yaşamı etkilemektedir. Ayrıca değerler, bireyler tarafından önceliklendirilmekte ve dünya görüşü ile bütünleştirilmektedir. Bu nedenle bazı değerler, çok önemli ve derinden tutulurken, diğerleri daha az öneme sahip olmakta ve güçleri farklılık göstermektedir. Bireyler, bu değerlerin gücüne bağlı olarak değerleri korumak, savunmak ve bu değerlere göre hareket etmek için çaba sarf etmektedirler (Hostetter, 2003).

Rokeach'a (1968) göre; bir kişinin “bir değeri olduğunu” söylemek, belirli bir davranış şeklinin ya da belirli bir varoluşun kişisel ve sosyal olarak tercih edilebilirliğine dair kalıcı bir inanca sahip olduğunu söylemektir. Değerler, her bireyin ruhunun önemli parçalarından oluşmaktadır. Bunlar temel inançlar ve insan davranışını harekete geçiren temel düşüncelerdir (Russell, 2001). Bireysel düzeyde benimsenen değerler, kişilerin önceliklerinin belirlenmesi için gerekli olan ölçütleri sağlamaktadır (Köybaşı, 2016).

Bireysel değerler, kişinin değerli ve önemli gördüğü şeyleri ifade etmekte ve temelde kaynağını insan oluşturmaktadır (Çavdar, 2009). Değerler, kişisel önem hiyerarşilerinde düzenlenmektedir. Böylece farklı insanlar, bazı değerleri diğerlerinden daha önemli olarak kabul etmektedir (Parks-Leduc, Feldman & Bardi, 2015). Bireyleri diğer kişilerden ayıran veya ortak noktalarda buluşmasını sağlayan değerlerin, hayata bakış açıları üzerinden de önemli bir etkisi bulunmaktadır (Kurt, 2015).

Bireysel değerler, kişiler arasında farklılık gösterse de benzer değerlere sahip kişiler, bireysel bir değer türü oluşturacak şekilde gruplanabilmektedir (Roy, 2003). Toplumların uzun vadede hayatta kalabilmeleri için bireysel değerler gereklidir. Bu değerlerin tümü, toplumların bir veya daha fazla kurumu vasıtasıyla yeni kuşaklara devamlı olarak aktarılan ve korunan sosyal ürünlerdir (Çavdar, 2009). Bireysel ve toplumsal yaşamın yorumlanmasında, toplumsal hayatın dinamiklerinin anlaşılmasında, değerlerin bilinmesi oldukça öneme sahiptir (Gülşen, 2017). Bu araştırmada kapsamında bireysel değerler üzerine odaklanılmıştır. Literatürde sıklıkla karşılaşılan ve bu araştırmada da üzerinde durulan bireysel değerler aşağıda açıklanmıştır.

2.2.1. Disiplin. Latince “disciplina” sözcüğünden türetilip, “davranış denetimi” olarak adlandırılmaktadır. Yaygın olarak kabul gören anlamıyla; yasa, kural, ilke ve düzenlemelere uygun davranma olarak tanımlanmaktadır (Erdem, 2019). Başka bir ifadeyle disiplin, var olan kural ve ilkeler çerçevesi içerisinde hareket etmek ve istendik davranışlar sergilemektir. Disiplin aracılığıyla bir örgüt veya grubun amaçlarını gerçekleştirmeleri daha iyi bir şekilde sağlanabilmektedir (Uğurlu, 2018).

İsim olarak disiplin; işbirliğini ve kuralları bilip onlara uymayı, diğerlerinin haklarına saygı duymayı akla getirmektedir (Gordon, 2005). Avcı (2019), disiplini; bireylerin kendilerini kontrol altına alması ve zararlardan kaçınarak menfaatine yönelmesi anlamıyla kullanmaktadır. Akbaş (2018) ise yaşanılan ortamın kurallarını bilmek, anlamak ve

uygulamaya dökmeyi disiplin olarak tanımlamaktadır. Diğer bir deyişle, disiplin; çocuk ve yetişkinlerin yaşamın içerisinde yapılması uygun görülen hal ve davranışları, belirli bir rutinde ve prensip edinerek uygulamasıdır.

2.2.2.Sorumluluk. Bireylerin kendi davranışlarını veya yetki alanında bulunan herhangi bir olayın sonuçlarını kendi üzerine alabilmesidir. Başka bir tanıma göre ise sorumluluk, belirlenen bir görevi gerçekleştirmek adına o işi yapmakla yükümlü olan bireylerin uymak zorunda olduğu kuralların tümü olarak tanımlanmaktadır. Sorumluluk, bir gruba üye olan kişilerin üstlendiği rolün gerekliliklerini yerine getirme durumudur. Sorumluluk sahibi olan kişilerin mutlaka yapması veya yapmaması gereken faaliyetleri bulunmaktadır (Kılıç, 2017).

Özen'e (2015) göre sorumluluk, ödev olarak verilen ya da üzerine alınan bir işi, ne pahasına olursa olsun sonuna kadar yapma ve gerekli durumlarda bunun hesabını verme ile ilgili bir duygu olarak tanımlanmaktadır. Bu duygu kişilerde toplumsal çevrenin gerçekleri ile ideal kurallar olarak adlandırılan akış arasındaki karşılıklı etkileşimin sonucu oluşmaktadır. Bireyler tek başlarına ama başkalarının da bulunduğu bir ortam yaşamaktadırlar. Bu yüzden bireylerin, sadece fiziksel çevrelerine değil aynı zamanda içinde yaşadıkları sosyal çevrelerine karşı da sorumlulukları bulunmaktadır. Yeşil (2021), kişilerin gelişim dönemleri içerisinde sorumluluk değerine ilişkin bilinç, duyarlılık ve beceri düzeylerinin durağan olmadığını ifade etmektedir. Kişilerdeki sorumluluk düzeyleri ve nitelikleri, gelişim ve değişim göstermektedir.

2.2.3.Güven. Kişilerin verdiği söze umut bağlama, çok önemli işler için birilerine inanma durumu olarak tanımlanmaktadır (Bakırcıoğlu, 2016). Gökalp (2003), güvenin; kişiler ve kurumlar arasındaki ilişkilerin canlılığını oluşturan, üstlendiklerini yerine getirme, içtenlik, gerçeklik, dürüstlük ve erdemi içerisine alan bilinçli tutarlılık olduğunu ifade

etmektedir. Ayrıca güven, toplumsal düzenin, kişisel yaşantının, ekonomik ve demokratik gelişmelerin temelini oluşturmaktadır.

Farkındalık düzeylerinin artmasını sağlayan güven; kişilerin birbiriyle kurduğu her türlü ilişkinin merkezinde bulunmaktadır. Kişiler; canlı olmayan nesnelere, sistemler, kurumlar ya da süreçler gibi her şeye güvenebilir veya güven duymayabilirler (Can, 2019). Tüm ilişki biçimleri içerisinde önemli bir yere sahip olan güven kavramı; kişiler, gruplar ve kurumlar arasındaki şeffaflığı temin ederek çatışmalara çözümler sunmakta ve toplumsal dayanışmayı sağlamaktadır (Pelenk Özel, 2011). Bunun yanı sıra kişiler arası güvenin varlığı, bireyler arasındaki bağlantıların gelişmesi için etkili bir yoldur ve bu ilişkilerin derinliği, kişilerin fikir birliği ile karar verme sürecine katılma becerisini etkilemektedir (Meikle-Yaw, 2008).

2.2.4. Bağışlama. Herhangi bir kötü davranış sonucunda ceza vermektan vazgeçme, affetme olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2021). Bağışlama, kişilerin ilişkileri bozan tepkilerini engellemesi ve onlara karşı yıkıcı davranan birine yapıcı bir şekilde davranmaları yönünde teşvik eden motive edici bir dönüşümdür (McCullough, Worthington & Rachal, 1997). Genel olarak bağışlama, kişiler arası kötülük veya zarar karşısında, öfke duymaktan ve intikam almaktan vazgeçme kararlarını içeren olumlu ve sağlıklı bir tepki olarak ifade edilmektedir (Çoklar & Dönmez, 2015).

Yılmaz (2019), bağışlama kavramını, kişilerin akla uygun bir biçimde haksızlığa uğradıklarını düşündükleri zaman, öfke duymadan ve karşı tepki vermeden; haksızlık yapan bireylere karşı merhamet, koşulsuz değer verme, cömertlik ve yardımseverliği temel olarak karşılık vermeleri şeklinde açıklamaktadır. Bağışlama, çatışma çözme ile aynı şey değildir. Bireyler çatışmaları çözebilir ama bağışlamayabilirler ya da çatışmaları çözmemiş olsalar bile bağışlayabilirler (Worthington & Wade, 1999). Karmaşık bir süreç olmasına rağmen, bağışlama; bireylerin duygusal, ruhsal ve fiziksel gelişiminin ön sıralarında yer almaktadır (Hill, 2001).

2.2.5.Dürüstlük. En genel anlamıyla; iç ile dışın, ben ile ötekinin birbirinden hiçbir şey gizlemeden diğerlerine olduğu gibi aktarma içgüdüne sahip olması olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla dürüstlüğün en büyük düşmanı yalan olarak karşımıza çıkmaktadır (Emre, 2020). Başka bir tanımla dürüstlük, bireylerin düşüncelerini açıkça ifade edebilmesi, ön yargısız olabilmesi, davranışları sorgulaması gibi durumları bünyesinde barındıran bir kavramdır (Duran & Bitir, 2021).

Minaz' a (2019) göre dürüstlük, bireylerin mutluluğunun ve kendileriyle barışık olmalarının anahtarıdır. Dürüst olan bireyler verdikleri sözleri yerine getirirken yapamayacakları vaatlerde bulunmazlar. Aynı zamanda yapacaklarını söyledikleri şeyler için mutlaka uğraşırlar. Dürüstlük sayesinde doğru ve yanlış taraflar ayırt edilir ve söylenen sözler ve davranışlarda uygunluk görülür (Hendarwati, 2017).

2.2.6.Paylaşma. Kişinin kendisinde bulunan özelliklerinin, objelerinin bir kısmını ya da bir miktarını başkasına vermesi olarak tanımlanmaktadır. Paylaşmak, insanın en güzel özelliklerinden biridir ve yardımseverlik ile ilişki bir değerdir (Aslan & Aybek, 2019). Yapılan başka bir tanımda paylaşmak; bir bütünü parçalara ayırıp; aralarında bölüşme, pay etmek; mecazi anlamda ise benimsemek, onaylamak olarak ifade edilmektedir (TDK, 2021).

Paylaşma, tamamen doğuştan getirilmiş bir değer değildir. Genellikle beraber bir arada yaşamının getirmiş olduğu sonradan kazanılan bir değerdir. Paylaşma öncesinde bir hazırbulunuşluk dönemine ihtiyaç duyulmaktadır (Şahin, 2017). Bireyler; yiyecek ve eşyalardan fikirlere, duygulara ve inançlara kadar birçok şeyi birbirleriyle paylaşmaktadırlar (Brownell, Iesue, Nichols & Svetlova, 2013).

2.2.7. Saygı. Herhangi bir ilişki türü içerisinde olunan kurum, birey veya benzerlerine, söz konusu varlık ya da oluşumun ilgi ve duygularının farkında olarak tavır göstermek ve buna uygun davranış tarzını, tutumunu benimsemektir (Minaz, 2019). Saygı kavramı kibar olmaktan çok daha fazlasıdır. Saygı, kim olduklarına ya da ne yaptıklarına bakmaksızın tüm

bireylerin, temel insanlık onuruna sahip olduğunu kabul etmek anlamına gelmektedir (Glassman, 2008).

Saygı; bir tutum, davranış biçimi, olgu ve olaylar karşısında benimsenen tavır ve duygu olarak ortaya çıkmaktadır. Saygı kavramının tek hedefi bulunmamaktadır. Toplumsal veya bireyler şartlara bağlı olarak, farklı nesnelere, kavramlara, oluşumlara, varlıklara saygı duyulabilmektedir (Arıncı & Maden, 2018). Saygı değeri yaşamın içerisindeki tüm canlıları, doğayı, toplumların gelenek ve göreneklerini içine almakta ve toplumsal yaşam içerisindeki şiddeti en aza indirmektedir. Toplumsal yaşamda sevgi ve saygı değerlerinin önemli bir yeri bulunmaktadır (Aslan & Aybek, 2019). Başta ahlak olmak üzere siyaset, insan hakları ve ilişkileri, eğitim gibi çokça alanda bulunan ve önemli bir değer olan saygı, birçok ahlak kuramının da temel dayanağını oluşturmaktadır (A. Yazıcı & S. Yazıcı, 2015).

2.2.8. Doğruluk. Söylenenlerin ya da yazılanların, olguları veya gerçekleri yansıtması; araştırmacının ya da gözlemcinin amaçladığı sınırlar içerisinde yanlışlıktan uzak olması şeklinde tanımlanmaktadır. Doğruluk derecesi, söylenenler veya yazılar ile nesnel olgular ya da olaylar arasındaki tutarlılık derecesi ile belirlenmektedir. Davranışların doğruluğu ise eylemin, koşullara veya yapılan görevin beklentilerine ayak uydurması ile ölçülmektedir (Bakırcıoğlu, 2016). Başka bir tanımda ise ileri sürülen önermenin, üzerinde konuşulan gerçeklik ile çakışma derecesi doğru-doğruluk olarak ifade edilmektedir. Doğruluk bir derece işi gibi düşünülebilmektedir (Sönmez, 2020a).

Doğruluk değeri hem özneye hem de gerçeğe bağlıdır. Öznenin geçirdiği deneyimler, zihinsel yeteneği, bilişsel kapasitesi, kültürel değerleri, içinde bulunduğu ortam gibi unsurlar gerçeğe bakışını etkilemektedir. Aynı zamanda gerçeğin somut ya da soyut oluşu, varoluş şekli, niteliği, sürekli değişmesi, ona ulaşmadaki güçlükler ve engeller gibi unsurlar da doğruluk değerini etkileyen değişkenler arasında yer almaktadır (Sönmez, 2020b). Ergün

(2019) ise doğrunun akla hizmet eden, genel ve soyut olduğunu, doğruluğun da bir mantık yargısı olduğunu ifade etmektedir.

2.3. Prososyal Davranışlar Kavramı

Prososyal davranışlar, başkalarının faydası için dışsal bir ödül beklentisi olmadan yapılan eylemlerdir. Prososyal davranışlar son yıllarda sık kullanılmaya başlanmıştır ve “olumlu kişiler arası ilişkiler” olarak da isimlendirilmektedir. Empati, işbirliği, paylaşma gibi diğer kişilerin mutluluğu ile ilgili ve yararına olan duygular olarak ifade edilmektedir (San Bayhan & Artan, 2011).

Prososyal davranışlar; genel olarak, toplumun önemli bir kesimi ya da bireylerin sosyal grubu tarafından, diğer kişilere faydalı olarak tanımlanan geniş bir eylem kategorisini temsil etmektedir (Penner, Dovidio, Piliavin & Schroeder, 2005). Uzman ve Mağden'e göre (2002) yardım etme, paylaşma, teselli etme, işbirliği yapma gibi davranışları içeren prososyal davranışlara “olumlu sosyal davranışlar” da denilmektedir. Bir başka bireye yarar sağlamak için gönüllü olarak yapılan prososyal davranışlar, kişiler ve gruplar arasındaki etkileşimlerin kalitesi açısından belirgin bir öneme sahiptir (Eisenberg, Fabes & Spinrad, 2006; Eisenberg, Spinrad & Knafo-Noam, 2015).

Sosyal gelişim, bireylerin toplum içerisindeki diğer kişilerle iyi ilişkiler kurması ve toplumun yaşayışına uygun davranışlar göstermesidir. Çocukların içerisinde yer aldığı topluma uyum sağlayabilmesi ve onunla bütünleşebilmesi; o toplumdaki kabul edilen davranışları kazanmasıyla olanaklı hale gelmektedir. Çocuklar sosyal davranışları kazanarak toplumun bir parçası olduğunu kavrar ve sosyalleşmiş olurlar. Yaşanılan toplumun yaşam biçimini ve toplumdaki rolünü öğrenerek toplumla bütünleşme sosyalleşme olarak ifade edilmektedir (Çubukçu & Gültekin, 2006). Birey olmanın temel ilkelerinden biri topluluk olarak yaşamaktır. Toplamların birlikte yaşamalarını sağlayan sosyalleşme; yaşamın her döneminde ortaya çıkmaktadır (Ata & Artan, 2021). Prososyal davranışlar ise sosyalleşme

süreci içerisinde uyum davranışlarının gelişmesi noktasında esas olan kişiler arası ilişkilerde yeterliliklerin genel ifadesi biçiminde değerlendirilmektedir. Başka bir ifadeyle prososyal davranışlar; sosyalleşme sürecinde temel oluşturan yeterliliklere karşılık gelmektedir (Sert Ağır, 2017).

Prososyal davranışlar; herhangi bir beklenti olmadan kişi ya da gruplar için faydalı olan olumlu davranışlara dayanmaktadır. Toplumsal gelişimde önemli bir yere sahip olan prososyal davranışlar, toplumda meydana gelebilecek kargaşayı önlemekte ve toplumların uyum içerisinde yaşamasını sağlamaktadır. Sosyal yapının yayılması prososyal davranışlarla sağlanmaktadır (Ata & Artan, 2021). Prososyal davranışlar, toplumun işleyişi için önemlidir (Knafo & Plomin, 2006). Kişisel ve sosyal yönden iyileştirici özelliği bulunan prososyal davranışlar; kişilerin, sosyal ilişkiler kurmasını ve bu ilişkilerini sağlıklı bir biçimde yürütmesini sağlamaktadır. Olumlu davranışlarla bireyler topluma doğru bir biçimde uyum sağlamakta ve sosyalleşmektedir. Prososyal davranışların kaynağını oluşturan önemli unsurlar arasında yer alan; yardım etme, paylaşma, işbirliği yapma, teselli etme gibi sosyal davranışlar kişiler arasındaki bağların sağlıklı bir biçimde kurulmasını ve devam etmesini desteklemektedir (Taygur Altıntaş & Yıldız Bıçakçı, 2017).

Prososyal davranışta bir fedakârlık, bedel ödeme ya da risk söz konusu olmaktadır. Arkadaşlarından birinin oyun hamuru küçük olduğu için ağladığını gören çocuk, oyun hamurunun bir kısmını kendiliğinden arkadaşına verdiğinde herhangi bir ödül beklentisine girmez. Ayrıca prososyal davranış sadece bir sosyal beceri grubu değildir. Tam olarak geliştiğinde; dostluk, koruma, samimiyet ve empati kavramlarını da içeren başkalarının duygularıyla ilgilenmek, ilgili olmaktır (San Bayhan & Artan, 2011). Prososyal olmak hem yardımsever hem de fedakâr olmayı içermektedir. Aynı zamanda hayırseverlik, işbirliği, dostluk, paylaşım, sempati ve güven eylemlerini de kapsamaktadır. Prososyal olduğu

düşünülen davranışlar, bir toplumun normları tarafından tanımlanmaktadır (Hogg & Vaughan, 2010).

Prososyal davranışlarda bulunmak, üç aşamalı bir süreç olarak düşünülmektedir. Bunlardan birinci; başka bir bireyin olumsuz ihtiyaç, istek veya sıkıntı durumuna maruz kaldığını gösteren davranışsal ya da durumsal ipuçlarının varlığının fark edilebilmesidir. İkincisi; bu olumsuz durumun hafiflemesine olanak sağlayacak uygun müdahalenin belirlenebilmesidir. Üçüncüsü ise kişinin diğerinde gözlemlediği olumsuz durumu hafifleteceğine inandığı davranışlarda bulunmak için motive olabilmesidir (Dunfield & Kuhlmeier, 2013).

Prososyal davranışlar özerk olduğunda hem alıcıda hem de yardım edende daha fazla refah sağlama kapasitesine sahiptir (Weinstein & Ryan, 2010). Prososyal davranışlar sayesinde çocuk toplumun katkıda bulunan bir üyesi olmaktadır (Sondhi, Beniwal & Ganotra, 2021). Bireylerin prososyal davranışları çoğunlukta olduğunda topluma daha yararlı olacakları öngörülmektedir (Özer & Doğan, 2018). Ayrıca bireylere, çocuklukta prososyal davranışların öğretilmesi, yetişkin olduklarında, toplumda sağlıklı davranışlar sergilemelerine yol açmaktadır (Ata & Artan, 2021). Çocukların daha prososyal olduklarında daha sonraki yaşamlarında da olumlu sosyal ilişkilere sahip olma olasılıklarının daha yüksek olduğunu gösteren kanıtlar bulunmaktadır (Eisenberg ve diğerleri, 2006).

2.3.1. Prososyal davranışların temel öğeleri. Prososyal davranışlara kaynaklık edip temelini oluşturan; özgecilik, empati, sempati ve perspektif alma kavramları aşağıda incelenmiştir.

2.3.1.1. Özgecilik (diğerkâmlık). Süreç ya da olaylardan yarar gören veya görececek bireylerin ödülü için, yarar sağlayan davranışı sergileyen kişinin kendisini düşünmeden davranışlarda bulunması olarak tanımlanmaktadır (Karadağ & Mutafçılar, 2009). King (2021), özgeciliği, başka bir bireye bencil olmayan bir ilgi ile yardım etmek olarak ifade

ederken; Robinson (2008), özgecilik kavramının, bireyin kendisini belli etmeden başkalarının faydasına hareket etme motivasyonu olduğunu belirtmektedir.

Özgecilik; bireyin kendi kişisel çıkar ve kazançlarını düşünmeden yalnızca başkalarına fayda sağlamak arzusuyla yaptığı davranışlardır (Güney Karaman & Denli, 2021). Özgecilik; fedakârlıkta bulunan birey ya da topluluktan sağlanacak bir menfaat beklentisi değil aksine tamamen gönüllülük temeline dayalı olarak gösterilen bir davranış biçimidir. Kişinin, başkaları için iyilik ve fedakârlık davranışı gösterdikten sonra o birey ya da topluluktan bir çıkar beklemesi; özgecilik olgusunun mantıksal temeline aykırıdır. Cesaretin ve kararlılığın hüküm sürdüğü, erdemli bir davranış biçimi olarak kabul edilen özgeciliğe, cezalandırılma, dışlanma ya da ihanete uğrama gibi kaygılar bulunmamaktadır (Yeşilkaya, 2018)

Özgeciliği diğer prososyal davranışlardan ayıran en büyük fark, davranışın gerçekleşmesine neden olan amaç ve niyettir. Her özgeci davranış bir prososyal davranış olmakla birlikte her prososyal davranış özgeci bir davranış değildir. Ayrıca özgeciliğin temel motivasyonu da diğer prososyal davranışlardan farklıdır. Özgeci davranışın temelinde davranışı gerçekleştiren kişinin (vicdani yükümlülüklerini yerine getirmenin verdiği duygu dışında) herhangi bir ödüllendirme beklentisi bulunmamaktadır (Yöntem, 2021). Özgeci davranışlarla, kişiler birbirlerine önem ve değer verdiklerini, birbirlerine yardımcı olmak için içsel bir motivasyonla hareket etkinliklerini göstermektedirler (Sert Ağır, 2017).

2.3.1.2. Empati. Bireyin konuşma esnasında karşısındaki kişinin duygu ve düşüncelerini anlayarak duyarlı bir yaklaşımda olması olarak ifade edilmektedir. Kişilerin bazı duyguları nasıl ve neden hissettiğini anlama yeteneğidir. Empatik yaklaşım, karşısındaki birey ya da bireylerin duygularına önem verme ve bu duygularla ilgili olmayı öngörmektir. Ancak empatik yaklaşım, karşısındaki bireyin duygu ve düşüncelerini koşulsuz kabul etmek değildir; karşısındaki bireylerin görüşlerini anlamak ve yargılamadan bu düşüncelere saygı göstermektir (Stein & Book, 2003).

Empati; kişinin, başkalarının duygu ve düşüncelerini kendinin geçmiş ve şimdiki yaşantılarından gelen, değer ve geleneklerinden oluşan yargılarına bulaştırmadan, başkasının olarak kabul edip anlamaya çalışmaktır. Başka bireylerin duyguları, aynı ölçüde hissedilmese de anlaşılabilir. Kişiler başka bireylerin farklı değer, davranış ve düşüncelerini anlayarak kendi hayatının dar sınırlarından çıkabilir ve yaşamını genişletebilir. Eğer bireyler, kendisi dışında bir başkasının dünyasını algılamakta sadece kendi bulunduğu noktadan bakarak yorum yaparsa bencilce bir davranış sergilemiş olurlar (Yüksel, 2015).

Bireylere yönelik ilişkisel odaklanma biçimi olan empatinin, ilişkisel süreç içerisinde kurulurken dikkat edilmesi gereken ana unsurları bulunmaktadır. Bu unsurlar; empatiyi kuracak bireyin kendi yaşantılarını yansıtmadan karşısındaki bireyin yaşamına girme ve olayları yaşıyormuş gibi davranma durumudur (Gülle & Beyleroğlu, 2017). Dökmen'e (2014) göre kişilerin karşısındaki bir birey ile empati kurabilmesi için üç temel öge bulunmaktadır. İlk olarak empati kuran birey, kendisini karşısındakinin yerine koymalı, olaylara karşısındakinin bakış açısıyla bakmalıdır. İkincisi, birey karşısındaki kişinin duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlamalıdır. Son olarak ise empati kuran bireyin zihninde oluşan empatik anlayış, karşısındaki kişiye aktarılmalıdır. Eğer karşı taraftaki bireyin duygu ve düşünceleri tam olarak anlaşılmasına rağmen anlaşıldığı karşı tarafa ifade edilmezse empati kurma süreci tamamlanmamış olacaktır.

2.3.1.3. Sempati. Sıklıkla empatiden kaynaklanan ancak doğrudan perspektif alma veya bellekten bilginin geri alınması da dâhil olmak üzere diğer bilişsel işlemlerden türetilen duygusal bir tepkidir. Smith için sempati yalnızca başkalarının çektiği acıların ilkel bir farkındalığı değildir, durumun ya da ilgili kişinin özelliklerinin farkındalığından etkilenen karmaşık bir kapasitedir (Eisenberg ve diğerleri, 2006). Empati ve sempati, prososyal gelişim ve eylemlerde güçlü bir şekilde yer almaktadır (Eisenberg ve diğerleri, 2015).

Bir kişiye sempati duymak o kişinin sahip olduğu duygu ve düşüncenin aynısına sahip olmak anlamına gelmektedir. Bireyler eğer karşısındaki kişiye sempati duyuyorsa onunla beraber acı çeker, üzülür veya sevinir. Bireylerin kendisini sempati duyduğu kişilerin yerine koyması ve onu anlaması gerekli değildir. Sempatide yandaş olmak temeldir. Bir insanı anlamak ve hak vermek başka şeylerdir. Empati anlamak, sempati ise ister anlaşılın ister anlaşılmasın karşısındaki kişiye hak vermektir (Dökmen, 2014). Sempati, duygudaşlık olarak da tanımlanmaktadır. Karşısındaki kişi ağlıyorsa onunla ağlamak, acı çekiyorsa aynı acıyı çekmek ya da bir hatasından dolayı utanıyorsa onunla birlikte utanmak sempatidir (Çetinkaya, 2018).

2.3.1.4. Perspektif alma (bakış açısı alma). En geniş anlamıyla başka bireylerin zihinsel durumlarına duyarlı olmayı ifade etmektedir. Bu zihinsel durumlar; inançlar, arzular niyetler veya algılar olabilmektedir (Surtees, Butterfill & Apperly, 2012). Robinson (2008), perspektif almayı bir başkasının niyetlerini ve duygularını anlamak olarak ifade etmektedir. Başka bireylerin görsel, bilişsel ve duygusal bakış açılarını anlama yeteneği olarak tanımlanan perspektif alma; çocuğun sosyal, duygusal ve entelektüel gelişimi için büyük öneme sahip olan ve oldukça uyumlu bir beceri olarak kabul edilmektedir (Mori & Cigala, 2015).

Kurdek ve Rodgon üç çeşit perspektif alma türünü tanımlamışlardır. Bunlar; Algısal Perspektif Alma (diğer bireyin bakış açısını fark edebilme), Bilişsel Perspektif Alma (diğer bireyin ne düşündüğünü fark edebilme) ve Duygusal Perspektif Alma (diğer bireyin yaşamakta olduklarını fark edebilme) olarak ifade edilmiştir. Kurdek ve Rodgon'a göre bu üç açıdan karşısındaki bireyin perspektifini alamayanlar benmerkezci davranırlar ve empati kuramazlar (Kurdek & Rodgon, 1975; Özbek, 2010). Ayrıca başka bir kişinin bakış açısını alma becerisine sahip olmak, çocukların arkadaşlık kurma ve sürdürme için ihtiyaç duydukları önemli bir sosyal beceridir (Heagle & Rehfeldt, 2006).

Literatür incelendiğinde prososyal davranışların temel öğeleri arasında özgecilik, empati, sempati ve perspektif alma kavramlarıyla sıklıkla karışılmakla beraber bunlar dışında

rol üstlenme ve kendine değer verme kavramlarının da prososyal davranışların öğeleri içerisinde yer aldığı görülmektedir.

Rol Üstlenme; bireylerin karşısındaki kişinin ihtiyaçlarını anlamasına izin verme ve karşılığında yardımsever davranışları güdüleyebilmek olarak açıklanmaktadır. Rol üstlenmede başkalarının ihtiyaçlarını algılama ve değerlendirme ön planda bulunmaktadır. Bu beceri gerçek veya algılanmış yardımsever davranışların habercisi olmaktadır (Karadağ & Mutaçlılar, 2009; Koyuncuoğlu, 2021).

Kendine Değer Verme; Staub, bireylerin kendileri ve diğerleri arasındaki ilişkileri nasıl anladıklarının, yalnızca başkalarına karşı olan yönelimlerine bağlı olmadığını aynı zamanda kendilerine karşı yönelimleriyle de ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Genel anlamıyla kişilerin yardımsever davranışları sergilemek için farkına vardığı yeterlilikleri, kendine değer vermesi tarafından kontrol edilmektedir. Kendine yüksek derecede değer verme daha iyi bir varoluşun anlamı olmakta ve bu durum, ihtiyacı olan kişilere yardımsever bir karşılık vermeyi de etkilemektedir (Karadağ & Mutaçlılar, 2009).

2.3.2. Prososyal davranışların alt boyutları. Carlo ve Randall daha önce yapılan teori ve araştırmalara dayanarak ilk başta; özgeci, uyumlu, duygusal, kamusal olmak üzere dört farklı türde prososyal davranışları tanımlamış ancak sonra bu prososyal davranış boyutlarına gizli ve acil olmak üzere iki farklı türü de eklemişlerdir (Carlo & Randall, 2002; Carlo, Hausmann, Christiansen & Randall, 2003).

2.3.2.1. Özgeci prososyal davranışlar. Bireylerin kendisine doğrudan açık bir ödül, takdir veya fayda algılamadığında bile başkalarına yardım etmesini ifade etmektedir. Bireyler, özgeci prososyal davranışta, yardım etme davranışlarından herhangi bir şey alamayacağını düşünseler de sık sık diğerlerine yardım ederler. Yardım davranışlarını sergilerken kendi sonuçlarını ya çok az dikkate alır ya da hiç dikkate almazlar (Carlo ve diğerleri, 2003). Bu prososyal davranış tipinde öncelikle başkalarının refahı ve ihtiyaçları önemsendiğinden, bu

davranışı sergileyen kişiye bazen maliyet getirebilmektir. Kendisi işe geç kalacak olmasına rağmen, kendisinden farklı yöne gittiğini bildiği yaşlı bir komşusunu arabasına alarak gideceği yere bırakan bir bireyin sergilediği davranış özgeci prososyal davranışa örnek olarak verilebilir (Koyuncuoğlu, 2021).

2.3.2.2. Uyumlu (itaatkâr) prososyal davranışlar. Sözlü veya sözsüz istek sonucunda başkalarına yardım etmeyi ifade etmektedir. Uyumlu yardım davranışları, kendiliğinden yapılan yardımdan daha sık sergilendiği görülmektedir (Carlo & Randall, 2002). Bu davranış tipinde, bireyler kendilerinden yardım istendiğinde genellikle tereddüt etmeden yardım ederler. Bir yabancı için kitap taşımak (Carlo ve diğerleri, 2003), bir çocuğun ağaçta kalan kediyi kurtarması için komşusundan yardım istemesi veya sadece ağaca ağlayarak baktığı için komşusunun ona yardım ederek kediyi kurtarmaya çalışması (Koyuncuoğlu, 2021) uyumlu prososyal davranışlara örnek olarak gösterilebilir.

2.3.2.3. Duygusal prososyal davranışlar. Duygusal uyarıcıların olduğu durumlarda yardım etme davranışları olarak açıklanmaktadır. Bu davranışlar; duygusallığı anımsatan durumlar karşısında diğer kişilere yararlı olmak adına yapılan davranışlardır ve karşısındaki kişinin düşünce tarzına hizmet etmektedir (Taygur Altıntaş & Yıldız Bıçakçı, 2017). Bazı yardım durumları yüksek düzeyde duygusal anlamda yüklü olarak nitelendirilebilir. Örneğin; kolunu incitmiş, ağlayan ve kanaması olan bir birey, kolunu incitmiş ancak çok az yaralanma ve sıkıntı gösteren bir bireye göre duygusal olarak daha uyarıcı olmaktadır. Ayrıca ihtiyaç halinde olan birey ile olan yakınlık, algılanan benzerlik gibi faktörler de gözlemcinin duygusal tepkilerini etkileyebilmektedir. İncinmiş birine yardım etmek, duygusal prososyal davranışa örnek verilebilir (Carlo & Randall, 2002).

2.3.2.4. Kamusal prososyal davranışlar. Başkalarının yanında sergilenen ve başkalarına yarar sağlamaya yönelik davranışlar olarak tanımlanmaktadır. İnsanlar izlerken en iyi şekilde başkalarına yardım edebilirim düşüncesi hâkimdir (Carlo ve diğerleri, 2003).

Kamusal prososyal davranışlar; başkalarının onayını ve saygısını kazanmak, kişilerin kendi değerlerini geliştirmek arzusuyla motive olunan davranışları içermektedir. Bu davranışlarda, prososyal davranışları başkalarının önünde gerçekleştirme eğilimi bulunmaktadır (Carlo ve Randall, 2002). Dolu bir toplu taşıma aracında ayakta kalan yaşlıya yer veren bir bireyin yaptığı davranış kamusal prososyal davranışa örnek gösterilebilir (Koyuncuoğlu, 2021).

2.3.2.5. Gizli (anonim) prososyal davranışlar. Kimin yardım ettiğinin bilgisi olmaksızın gerçekleştirilen davranışlardır. Gizli prososyal davranışlar, başkalarının bilgisi dâhilinde olmadan başkalarına yardım etme eğilimi olarak ifade edilmektedir. Bu davranışlarda; başkalarına bilmeden yardım etmenin en iyisi olduğu düşüncesi hâkimdir. Bir hayır kurumuna isimsiz para bağışında bulunma davranışı gizli prososyal davranışa örnek verilebilir (Carlo ve diğerleri, 2003).

2.3.2.6. Acil prososyal davranışlar. Acil veya kriz durumlarında diğerlerine yardım etme olarak açıklanmaktadır. Bu davranış tipinde gerçek kriz anında veya ihtiyaç halinde insanlara yardım etme eğilimi bulunmaktadır (Carlo ve diğerleri, 2003). Deniz kenarında yürüyüş yaparken denizde olan bir çocuğun çırpınmaya başladığını gören bir bireyin, kıyafetleriyle denize atlayıp çocuğu kenara çekmesi ve hayatını kurması acil prososyal davranışlara örnek olarak gösterilebilir (Koyuncuoğlu, 2021).

2.3.3. Prososyal davranış türleri. Literatürde sıklıkla yer verilen ve araştırma kapsamında da ele alınan prososyal davranış türleri aşağıda açıklanmaktadır.

2.3.3.1. Empati. Olaylara diğer kişilerin deneyimlediği yönüyle bakabilme; diğer kişilerin duygusal halini, hissettiklerini fark edebilme ve anlayabilme olarak tanımlanmaktadır (Soylu & Meydan, 2021). (Empati kavramının tanımı “Prososyal Davranışların Temel Öğeleri” başlığı altında detaylıca açıklanmıştır. Bu bölümde daha çok çocukta empati gelişimi üzerinde durulacaktır.)

Empati; bireylerin diğer kişilerin bakış açılarının fark edilebildiğini ve anlayabildiğini göstermelerine imkân sağlayan önemli bir sosyal beceridir. Kişilerin empati kurabilmesi için karşısındaki bireyin kendisinden farklı değer yargılarına, farklı inanç sistemlerine sahip olabileceğini bilmesi ve bunu kabul etmesi gerekmektedir. Empati kurulacak kişi haklı/haksız, iyi/kötü şeklinde yargılanmamalı sadece durumunun anlaşılabilmesi için çaba gösterilmelidir (Yüksel, 2015). Empati, küçük çocuklarda kendisini mutlu eden, hoşuna giden şeyi karşısındakine verme biçiminde görülmektedir. Çocukların diğer bireylerin bakış açılarını öğrendikçe empati becerileri de gelişmektedir. Empati, dil ve zihinsel gelişimden etkilenmektedir. Ancak bunların yanında çocuğun kendi mizacından ve sosyal deneyimlerinden de etkilenmektedir. Daha sosyal olan çocukların daha fazla empati kurdukları varsayılmaktadır. Empati önceleri kendisini çok mutlu eden beğendiği bir şeyi karşısındakinin de hoşuna gideceğini düşünerek ona vermesi şeklinde görülürken okul öncesi dönemde daha fazla sözel yolla; sözel bir avutma şeklinde görülmektedir (San Bayhan & Artan, 2011).

Sosyal bir varlık olan insanın temel duygusal becerilerinden olan empati becerisinin gelişimi bebeğin doğumundan itibaren başlayıp yaşantılarının zenginleşmesiyle amaçlı, öğrenilebilir ve geliştirebilir bir hal almaktadır (Soylu & Meydan, 2021). Yeni doğan bebekler empatik görünen davranışlar sergilemektedirler. Bu davranışlar özellikle de benlik bilgisini kullanarak diğer kişiler hakkında çıkarımlardan bulunulan bilişlerden ziyade sosyal bulaşmaya dayanmaktadır (Preston & De Waal, 2002). Doğumdan itibaren bebekler başkalarının duygularına cevap verme yeteneğine sahiptirler. Yapılan çalışmalarda bebeklerin sadece ebeveynlerinin ve bakıcılarının yüz ifadelerini taklit etmekle kalmadığı aynı zamanda başka bir bebeğin ağladığını duyduğunda ağlayabileceği görülmüştür. Bebekler üç aylık olduklarında mutlu ve üzgün yüzlere farklı tepki verebilmektedirler. Ayrıca bir yaşında bir çocuk başka bireyler için endişe göstermeye başlamaktadır. 13-15 ayda çocukların yarısından

fazlasının empati belirtileri göstererek sıkıntılı olan başka bir kişiye sarılmaya veya dokunmaya başladığı görülmüştür. 18-20 ayda duyarlılıklarının arttığı ve güzellikleri paylaştığı; üzüyen birini görünce ısıtmaya çalışma gibi ahlaki davranışlar gösterdikleri belirlenmiştir. Yine 23-25 ayda daha fazla çocuk empatik davranışlar sergilemişlerdir (Morrison & Severino, 2007; Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, Wagner & Chapman, 1992).

İlk belirtileri bebeklik dönemine kadar uzanan empatinin gelişimi diğer gelişim alanlarındaki gibi birdenbire olmamakta süreç içerisinde gelişmektedir. Hoffman'a göre empati dört aşamalı bir süreç içerisinde gelişmektedir. Erken çocukluk dönemini kapsayan ilk üç aşamanın özellikleri şu şekildedir: İlk aşama "sıkıntı reaksiyonu" olarak ifade edilir ve bu dönemde 0-1 yaş arasında bulunan bebekler; diğer kişilerin üzüntüsüne tepki verebilirler. Ancak o kişilerin üzüldüğünün farkında olduklarını belli edemezler. İkinci aşama "bireyin sürekliliği" olarak isimlendirilir ve bu dönemde 1-2 yaş arasında bulunan çocuklar; diğer kişilerin üzüntülü olduğunu anlayabilirler. Ama bu kişilerin kendisinden farklı gereksinimlerinin olabileceğini fark edemezler ve uygun olmayan tepkiler gösterebilirler. Üçüncü aşama ise "rol alma" olarak belirtilir ve 2-10 yaş arasını kapsar. Bu dönemde çocuklar, diğer bireylerin duygularının kendisinkinden farklı olduğunu kavramaya başlar ve kendi ihtiyaçlarını belirleyerek olaylara kendi yorumlarını katarlar. Empati gelişiminde çok önemli bir unsur olan kendisini karşısındakinin yerine koyabilme ve artık onu daha iyi anlayabilme becerisi altı yaşından sonra başlamaktadır. Son aşama "empati" aşamasıdır ve 10 yaştan yetişkinliğe kadar olan dönemi kapsamaktadır (Köksal, 2005).

Çocuklar duyguları anladıkları oranda empati kurabilmektedirler (Küçükturan & Keleş, 2020). Freud ve Piaget'ye göre okul öncesi dönemdeki çocuklar benmerkezci oldukları için empatik tepki verme konusunda yeterli bilişsel gelişime sahip değillerken Eisenberg ve Lennon, 4-5 yaşlarındaki çocukların benmerkezci olmadıklarını aksine empatik beceriler sergilediklerini belirtmişlerdir (Yıkmış, 2021). Zahn-Waxler ve diğerlerine göre (1992); iki

yaş altındaki çocuklar bile başkalarının fiziksel ve psikolojik durumlarını yorumlamak için bilişsel beceriye, diğerlerinin durumunu duygusal olarak deneyimlemek için duygusal kapasiteye ve başkalarının huzursuzluğunu azaltmaya çalışma olasılığına izin veren davranışsal birikime sahiptirler.

Çocuklar için sosyal beceriler ve prososyal davranışlar büyük öneme sahiptir. Empatik tepkilerin gelişimi ise sosyal becerilerin büyük ve önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Empatik çocukların daha çok yardımsever ve daha gelişmiş ahlaki yargılara sahip oldukları, daha az saldırgan davranışlar sergiledikleri belirtilmektedir (Ersoy & Köşger, 2016).

2.3.3.2. Paylaşma. Kişinin kendisinde var olan özelliklerini ya da nesnelere bir kısmını diğer kişilere vermesi olarak ifade edilmektedir (Aktepe, 2010). (Paylaşma kavramının tanımı “Bireysel Değerler” başlığı altında detaylıca açıklanmıştır. Bu bölümde daha çok çocukta paylaşma davranışının gelişimi üzerinde durulacaktır.)

Küçük çocuklarda paylaşım; dikkat paylaşımı, duygu paylaşımı, bilgi paylaşımı ve kaynak paylaşımı gibi çeşitli biçimlerde gerçekleşmektedir. Bunların hepsi paylaşım olsa da belirli işlevleri ve motivasyonları açısından farklılıklar göstermektedir. Özellikle bu paylaşım türlerinin hepsi mutlaka başkalarına yönelik yapılmamaktadır. Diğer odaklı (başkalarına odaklı) paylaşım; büyük bir çocuğun ağlayan kardeşini mutlu etmek için kurabiyesini paylaşmasında olduğu gibi tipik olarak diğerinin psikolojik veya içsel durumunu daha iyiye doğru değiştirmek ve alıcıya fayda sağlamak için gerçekleştirilmektedir (Brownell ve diğerleri, 2013).

Paylaşma ve yardımlaşma okul öncesi dönem çocuklarında daha yaygın görülen prososyal davranış biçimlerindedir (Hay, Payne & Chadwick, 2004). Brownell, Svetlova ve Nichols (2009) ise paylaşımın, küçük çocuklar için diğer bazı sosyal davranış biçimlerinden daha zor olabileceğini ve daha sonra ortaya çıkabileceğini ifade etmektedir. Bebeklerin 12 aylıkken açık bir şekilde paylaşma davranışıyla ebeveynlerine oyuncak getirebileceği veya

gösterebileceği hatta 10-12 aylıkken bile yetişkinlere yiyecek sunabileceğini gösteren araştırmalar olmakla birlikte bu erken dönem sosyal davranışların her zaman bir başkasına fayda sağlamayı amaçlayan prososyal davranışlar olmayabileceği belirtilmektedir. Bebekler, bir duygu ya da dikkat paylaşımı eylemi olarak bir yetişkine oyuncasını gösterebilir veya yetişkinden olumlu bir tepki ya da başka bir onay biçimi alıyor olabilirler. Yetişkinin kendisiyle oynamasını sağlamanın bir yolunu alıyor olabilir veya normal bir rutinin ya da oyunun bir parçası olarak görüp oyuncasını sunuyor olabilir. Bunların dışında başka bir çocuğun oyuncasını almasını önlemek amacıyla da oyuncasını yetişkine verebilir (Brownell ve diğerleri, 2013).

Paylaşmanın gelişimsel kökeni çok az anlaşılmıştır. Şempanzelerdeki prososyal davranışlar üzerine yapılan araştırmadan uyarlanan yöntemle yapılan çalışmada; 18 ve 25 aylık çocuklara ya yalnızca kendileri ya da hem kendilerine hem de başka bir bireye yiyecek vermeyi seçebilecekleri bir paylaşım görevi verilmiştir. Araştırmada, alıcı istediğini dile getirdiğinde 25 aylık çocukların paylaşırken, küçük çocukların paylaşım yapmadığı görülmektedir. Bunun sonucunda çocukların yaşamının ikinci yılının sonunda gönüllü olarak değerli kaynaklarını başkalarıyla paylaştığını ancak bu paylaşma durumunun bir başkasının ihtiyacını veya isteğini açıkça ifade ettiği ipuçlarına bağlı olduğu görülmüştür (Brownell ve diğerleri, 2009). Hay (1994), çalışmasında 18 ile 24 ve 24 ile 30 ay arasındaki çocukların paylaşım davranışlarında düzensizlik olduğunu ancak 30 ile 36 aylık çocukların paylaşım davranışlarında ve sıklıklarında istikrar sahibi olduğunu belirtmektedir.

Öztürk Samur'a (2011) göre doğuştan getirilen bir yetenek olmayan paylaşma davranışını çocuklar zaman içerisinde kazanmaktadırlar. 4 yaşına kadar benmerkezci olduğu için çocuklardan tam anlamıyla bir paylaşım beklenemez. Çocuklar, 5-6 yaşlarında sosyalleşmenin bir gerekliliği olarak paylaşmayı öğrenirler. Bu dönemde çocuklar, oyunların içerisinde paylaşma ve işbirliğinin önemini anlayarak paylaşım yapmadığında veya işbirliği

kurmadığında oyunlardan ve sosyal çevrelerinden dışlanacağını görürler (Öztürk Samur, 2011).

Çocuklar, yaşamlarının ikinci yılında eşitlik ve paylaşma konularında duyarlılık göstermeye başlamaktadırlar. Tercih edilen kişilerle kendiliğinde gerçekleştirilen paylaşma davranışının daha erken dönemlerde başlama ihtimali bulunmaktadır. Çocuklar belirli şartlar altında paylaşma davranışı gösterebilirler de, okul öncesi dönemde, yaklaşık 6 yaşına kadar; paylaşma davranışı değişiklik gösterebilmekte ve bu değişikliğin içinde bulunulan duruma, şartlara bağlı olduğu düşünülmektedir. Ancak paylaşma eğilimi okul çağında tutarlı ve güvenilir bir hal almakta ve yetişkinlerde görülen paylaşma davranışlarına benzerlik göstermektedir (Sunar & Engin Fidancı, 2016).

2.3.3.3. Yardım etme. Yardım etme davranışları; kişilerin kendi imkânlarını başkalarının iyiliği için kullanması durumu veya başkalarının tamamlayamadığı bir işte o bireyin hedefine yönelik yükünü hafifletmek amacıyla gerçekleştirilen eylemler olarak ifade edilmektedir. Başka bir ifadeyle olumsuz bir durumla karşı karşıya kalmış bireyleri o durumlarından kurtaracak bir eylemde bulunmaktır (Aydın & Acun, 2018). Yardım etme ve paylaşma davranışları, kasıtlı mağduriyet sorununu içermediği için birbirlerine benzemektedir. Ancak bununla birlikte birbirlerinden ayırt edilebilmektedirler. Çünkü yardım etme davranışları bir tür kurban içerirken paylaşma genellikle böyle değildir. Paylaşma davranışları karşılıklılık unsurunu içermesi; eşitsizliğin tersine döndüğü durumlarda davranıştan yararlanan kişinin karşılık vermesi gerektiği ima edilirken yardım etme davranışlarında mutlaka karşılıklı eylemlerin olmasını gerektirmemektedir (Tisak & Ford, 1986).

Yapılan araştırmalarda yardım etme davranışlarının ortaya çıkan en erken prososyal davranışlar arasında olduğu belirtilmiştir (Dunfield, Kuhlmeier, O'Connell & Kelley, 2011). Bazı araştırmalarda, yardım etme davranışlarının 12 ay gibi erken bir dönemden başlayarak

görüldüğü belirtilmektedir. Ancak bu küçük çocuklardaki yardım davranışlarının, başka kişilere yarar sağlamak amacıyla mı yoksa başka sebeplerden mi yapıldığı açık değildir (Aydın & Acun, 2018). Başka bir bireye ulaşılması zor olan bir şeyi arama ve elde etme gibi eylem temelli bir hedefe ulaşmak için yapılan araçsal yardım 12-14 aylıkken ortaya çıkmaktadır (Svetlova, Nichols & Brownell, 2010; Warneken & Tomasello, 2007).

Dunfield ve diğerleri (2011) yürüttükleri çalışmada, alta yatan zorluklara rağmen en az 18 aylıkken, çocukların çeşitli ihtiyaçları tanıyabildiğini, paylaşma ve yardım etme yeteneğini göstermeye başladıklarını saptamışlardır. Warneken ve Tomasello (2007) tarafından yürütülen başka bir çalışmada 14 aylık çocukların başka bir kişinin yerine getirilmemiş amacını anladığını ve fedakâr bir tutum içinde ona ulaşmasında yardımcı olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca bu çocuklar işbirlikçi faaliyetlerde bulunmak için bazı temel beceriler de göstermişlerdir.

Yapılan diğer bir araştırmada, 14 ile 18 aylık çocukların, başka bir kişi amacına ulaşamadığında kendiliğinden, herhangi bir karşılık beklemeden yardım etme davranışı sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu çocuklar birçok kez yardım etmeye istekli olmuş ve maliyet yükselse bile yardım etmeye devam etmişlerdir (Warneken & Tomasello, 2009). Çocuklar yaşamlarının üçüncü yıllarına geldiklerinde, sözel ve yüzle ilgili kaygılarını ve başkalarının sıkıntılarına olan ilgilerini ifade etmek de dâhil olmak üzere empatiyle ilgili eylemlerde ve çeşitli yardım davranışlarında bulunmaktadır (McDonald & Messinger, 2013). Bu araştırmaların yanı sıra, okul öncesi çocuklarının arasında yardım etme davranışlarının düşük sıklıkta gerçekleştiği gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Stockdale, Hegland & Chiaromon, 1989). Ayrıca yürütülen bazı çalışmalar, yardım etme davranışlarının anaokulundan başlayarak ortaokul yıllarındaki zirveye kadar arttığını, ardından erken ergenlikte en düşük noktaya ulaştığını ve daha sonra erken yetişkinlikte tekrar yükseldiğini göstermektedir (Jackson & Tisak, 2001).

2.3.3.4. İşbirliği. Hedef ve çıkarları ortak olan bireylerin oluşturdukları çalışma ortaklığı ya da bir işin çeşitli bireylerce gerçekleştirilmesi durumu işbirliği olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2021). İşbirliği süreci grup yaşamının bütüne yayılmakta ve grubun varlığı için vazgeçilmez bir nitelik taşımaktadır. Bireylerin günlük yaşamlarının akışındaki pek çok ilişki iş bölüme bağlıdır ve bunlar kişilerin karşılıklı bağımlılığından dolayı basit birer iş birlikleridir (Kaya, 2005). Kendi bireysel amaçları doğrultusunda birleşen grup elemanlarının, grubunun en üst seviyede başarı gösterebilmesi amacıyla birbirlerini desteklemesi ve yardım etmesi gerekmektedir. Grubunun başarısı, o grubunun üyelerinin performansını arttırmada etkili olmaktadır (Doymuş, Şimşek & Şimşek, 2005).

Çocuklarla yapılan işbirliğini ölçen çalışmaların yardımlaşma ve paylaşmadan daha sınırlı olduğu görülmektedir. Yapılan bazı çalışmalarda işbirliğinin yaşamın ikinci yılında belirgin bir şekilde arttığı belirtilmektedir. Ayrıca işbirliğinin yaşla pozitif olarak ilişkilendirildiğini ifade eden araştırmacıların yanında işbirliğinin yaşla birlikte azaldığını belirten çalışmalar da bulunmaktadır. Çocukların büyüdükçe rekabete girdikleri ve bunun da işbirliğine müdahale ettiği öne sürülmektedir (Jackson & Tisak, 2001).

Çocuklar için işbirliği yapmak, yardım etmekten daha zordur. Çünkü yardım etme, başka bir bireyin ne yapmayı planladığını (diğerinin bireysel hedefine ulaşmak için hangi eylemleri gerçekleştirdiğini) anlamayı gerektirirken, işbirliği; ortak bir hedef oluşturma ve bu hedefe yönelik eylem planlarını belirleme yeteneği gerektirmektedir (Warneken & Tomasello, 2007). Bazı araştırmacılar, 1 yaşındaki çocukların işbirlikçi etkileşimi paylaşıp sürdürseler de aynı zamanda akranlarıyla çatışmaya girebildiklerini ve bazen amaçlarına ulaşmak için güç kullandıklarını ifade etmektedir (Hay ve diğerleri, 2004). Warneken ve Tomasello (2007) ise yürüttükleri çalışmada işbirlikçi faaliyetlerin, çocukların yaklaşık 14 aylıkken ustalaşmaya başladıkları, muhtemelen insana özgü olan bir sosyal etkileşim biçimi olduğunu ortaya koymuştur. Piaget (2017) ise 5 buçuk yaşından daha küçük olan çocukların, yaşlılarıyla

sadece oyunlarda işbirliği yapacağını belirtmiştir. Okul öncesi dönemde işbirliğine dayalı çevrenin oluşturulması çocukların kişiler arası olumlu bağılıklarının gelişmesine yardımcı olmakla beraber prososyal davranışların ilk yıllarda ortaya çıkmasına da imkân tanımaktadır (Çelik Kahraman, 2019).

2.3.3.5. İletişim becerileri. İletişim kısaca bilgi üretme, aktarma ve anlamlandırma süreci olarak tanımlanmaktadır (Dökmen, 2014). Aytekin' e (2021) göre iletişim, insanlar arası bir duygu ve düşünce alışverişi olarak nitelendirilirken insanlığın varoluşuyla başlamış ve tarihsel süreç içerisinde insan yaşamının en belirgin özelliği olmuştur. İletişim insanların uyumu için temel araçlardan biridir. Çevresiyle sürekli etkileşim halinde olan insan için aile, eş, arkadaş ve iş arkadaşları ile etkili iletişim; uzun süreli ve sağlıklı ilişkilerin vazgeçilmez bir bileşenini oluşturmaktadır (Yüksel Şahin, 2008). Bütün insan ilişkilerinde ve her türlü meslek alanında işleri kolaylaştırıcı etkisi olan iletişim becerileri (Korkut, 2005); kişiler arası ilişkilerin çatışmalardan uzak ve sağlık bir biçimde yürütülebilmesinde önemli bir yere sahiptir (Akgün & Çetin, 2018).

İnsanlığın iletişim süreci daha anne karnındayken başlamaktadır. Annenin hamilelik süresinde ve doğum sonrasında bebeğiyle kurduğu sağlıklı ve olumlu iletişim, onun çocukluk, gençlik ve yetişkinlik yaşamının da sağlıklı olmasının ana belirleyicisi olmaktadır. Gelişim alanları çok boyutludur ve bu açıdan bakıldığında çocukla kurulacak olan sağlıklı iletişim, çocuğun akıl ve ruh sağlığına olduğu kadar bilişsel, sosyal duygusal ve dil gelişiminin birleşimi olan iletişim becerilerinin de gelişimine olumlu yönde katkı sunacaktır (Yaşar Ekici, 2018).

Dil sadece bir iletişim aracı olmamakla birlikte bunun yanında bir düşünme aracıdır. Okul öncesi dönemde çocuklarının doğru bir dil yapısına sahip olmalarında, düşünme biçimlerini fark etmelerinde ve kendi yaşantılarını yorumlarında doğru bir yetişkin modelle etkileşimde bulunması vazgeçilmez bir önemdedir (Senemoğlu, 1994). Okul öncesi dönemde,

çocuğun iletişim becerilerini kazanmasında okul öncesi eğitimin büyük bir etkisi bulunmaktadır (Yaşar Ekici, 2018). Araştırmalar 4 yaşındaki çocukların söz dizimsel yeteneklerinin oldukça gelişmiş olduğunu belirtmektedir. Bu göz önüne alındığında artık bu yaştaki çocukların, konuşmayı dinleyiciye göre ayarlama yeteneğinin de olması beklenmektedir (Shatz & Gelman, 1973).

Çocuklar büyüdükçe anladığı ve kullandığı sözcük sayısı çoğalmaktadır (Başal, 2012). Çocukların iletişim becerilerinin seviyeleri de ilerleyen yaşla birlikte önemli ölçüde artmaktadır. Bu sonuçlar çocukların ilerleyen yaşla birlikte daha sosyal davranma eğilimlerinin de arttığı sonucuyla paralellik göstermektedir (Burlison, 1982).

2.3.4. Prososyal davranışların gelişimi. Başkalarına fayda sağlamak için gerçekleştirilen davranışlar, çocukların karşısındaki kişinin amaç, duygu veya istekleri konusunda farklı anlayışlara sahip olmasını gerektirdiği için çocuklarda yardım etme, paylaşma, rahatlatma ve işbirliği yapma gibi prososyal davranış türleri de değişik zamanlarda ortaya çıkmaktadır (Aydın & Acun, 2018). Çocuklar, yaşamlarının çok erken döneminde bazı prososyal davranışlar göstermeye başlarlar (Svetlova ve diğerleri, 2010). Araştırmacılar, prososyal davranışların bebeklik döneminde ortaya çıktığı konusunda hemfikir olsalar da bu prososyal davranışların erken ortaya çıkışını neyin motive ettiği konusunda farklı görüşlere sahiptirler (Paulus, 2014).

Hoffman prososyal davranışların ortaya çıkmasında bebeklerin ve çocukların duygularının, bilişsel benlik farkındalıklarının ve başkalarının ayırımına dair rollerini betimleyen dört evreli bir model önermiştir. Modelinde, süreç içerisinde başkalarının sıkıntısına tepki olarak kendisiyle ilgilenmekten, başkalarına yönelik empatik ilgiye doğru giden ve başkalarına yönelik prososyal davranışlarla sonuçlanan gelişimsel değişimi özetlemiştir. Hoffman'ın dört evresi kısaca şöyledir (Eisenberg ve diğerleri, 2006):

Birinci evre; Hoffman'ın ilk evresinde yeni doğanlar ve bebekler bulunurken bu evre “evrensel empati” olarak adlandırılır ve bu evrede ilkel empatik tepkiler sergilenir. Bebekler kendileriyle diğerlerinin ayırımı fark edecek duyuyu tam olarak kazanmamışlardır (en azından duygusal durumlarla ilgili olarak) ve bir veya daha fazla basit düzeyde empatik sıkıntı (tepkisel ağlama gibi) yaşarlar. Küçük bebekler, bir başkasının ağlama sesine tepki olarak tepkisel ağlama davranışı göstermelerinden kanıtlanacağı üzere; kendi sıkıntılarını bir diğerininkinden ayıramazlar ve genellikle başka birinin sıkıntısından rahatsızlık duyarlar. İkinci evre; “benmerkezci empatik sıkıntı” olarak ifade edilir ve bu dönemde bir yaşlarının sonundan itibaren bebekler benmerkezci empatik sıkıntılar yaşayarak başkalarının sıkıntılarına maruz kaldıklarında kendilerini rahatlatmaya çalışırlar. Bu evrede bebekler diğerlerinden ayrı bir benlik duygusu geliştirmeye başlamışlarsa da bu duygu tam olarak olgunlaşmamıştır. Yani yine tam olarak kendi sıkıntıları ile başkaları arasında tam bir ayırım yapamazlar. Bu nedenle bebeklerin, gerçek ve empatik sıkıntı durumlarına aynı şekilde tepki vermeleri doğaldır (Eisenberg ve diğerleri, 2006).

Üçüncü evre; “yarı benmerkezci empatik sıkıntı” ve bu evrede yeni yürümeye başlayan çocuklar, kendileriyle diğerlerinin içsel durumları arasında hala tam bir ayırım yapamazlar da artık kendileri ve diğerleri arasında ayırım yapabilmektedirler. Bu dönemdeki çocuklar sadece kendilerini rahatlatmanın yolunu aramak yerine başkaları için empatik endişe yaşayabilirler. Ayrıca çocuklar sıkıntı yaşayan başka bir kişiyi rahatlatmaya çalışabilirler. Bu prososyal davranışlarda küçük çocuklar, kendileri için rahatlatıcı bulduğu şeyleri sıkıntı yaşayan kişiye verme eğilimde olurlar. Artık bu evredeki empati, çocukların tamamen benmerkezci olmaması ve çok daha uygun empatik karşılık verme olasılıklarının yüksek olmasıyla diğerlerinden ayrılır. Dördüncü evre; Hoffman'ın prososyal davranışlarının ortaya çıkışında tanımladığı son evre “gerçek empatik sıkıntı” olarak adlandırılmaktadır ve çocuklar iki yaşlarındayken bu evrede bulunurlar. Bu dönemde çocuklar diğer bireylerin duygularının

giderek daha fazla farkına varırlar ve diğere bireylerin bakış açılarının, duygularının kendilerinininkinden farklı olabileceğini anlama yeteneğine sahiptirler. Dolayısıyla artık bu dönemde prososyal davranışlar, diğere bireylerin ihtiyaçlarının farkındalığını yansıtır ve çocuklar daha doğru empatik tepkilerde bulunabilir, başkalarına daha az benmerkezci şekilde yardım edebilirler. Dil becerilerinin gelişmesiyle birlikte çocuklar daha önce olduklarında daha geniş yelpazede empati ve sempati duyabilirler. Ancak çocukların empatik tepkileri, diğere bireylerin durumuna özgü olarak belirli durumlardaki veya hemen oluşan acil sıkıntılarıyla sınırlıdır (Eisenberg ve diğere, 2006).

Yaşamın ikinci yılından başlayarak yürümeye başlayan çocukların sosyal dünyası; kısmen dik hareketliliğin ve özerkliğin başlaması, fırsat ve seçimlerindeki artışların yanı sıra özellikle kardeşler ve akranlar nedeniyle çarpıcı bir biçimde artmaktadır. Çocuğun sosyal dünyası, bilinçli öz farkındalığının ortaya çıkması sonucu olarak da genişlemektedir (Brownell & Kopp, 2007). Yürümeye başlayan çocuklardaki sosyal beceriler; oyun arkadaşıyla davranışlarını koordine etme becerisi, akran etkinliğinin taklit edilmesi ve taklit edildiğine dair bir farkındalık, akrana yanıt verme, gözlemeleme, yardım etme ve paylaşma davranışlarının gösterilmesi ve akran ortaklığının özelliklerine uygun davranma yeteneği olarak sıralanmaktadır (Rubin, Bukowski & Parker, 2006). San Bayhan ve Artan'a (2011) göre prososyal davranışlar yaklaşık olarak 2 yaş civarında sergilenmektedir; çocuklar 18-24 ay arasındayken işbirliği yapma, paylaşma, yardımlaşma ve diğere bireylerin duygularına empatik karşılık verme gibi davranışlar göstermeye başlamaktadırlar. Ancak küçük çocukların paylaşma ve işbirliği becerileri sınırlıdır ve bundan dolayı prososyal davranışların gelişimi ergenlik ve ötesine kadar sürmektedir.

Her çocuk prososyal davranış kazanma becerisine sahiptir ama önemli olan çocukların bu davranışları nasıl sergileyeceklerini öğrenmeleridir. Çocuklar, başka kişileri gözlemleyerek hem davranışları hem de davranışlardan sonra gösterilen tepkileri öğrenmeye başlarlar.

Çocukların kimileri çok erken yaşta prososyal davranışları kazanırken kimileri daha geç yaşlarda bu davranışları sergilemektedir. (Uzmen & Mağden, 2002). Okul öncesi dönemde çocuğun yaşantısındaki en etkili sosyalleştirme kurumu ailesidir (Başal, 2012). Anne babalar ve varsa kardeşler prososyal davranışların gelişimi sürecinde büyük bir rol üstlenmektedir. (San Bayhan & Artan, 2011). Çocuklarda prososyal davranışların gelişmesinde modelin olması, teşvik edilmesi, pekiştirilmesi, kendine güven duyması ve bağımsız hareketlerinin artmış olması önemli bir etken olmaktadır. Anne babası ile etkileşimi sonucunda yardımlaşma, işbirliği ve paylaşma gibi davranışları öğrenen çocuklarda zamanla bu davranışlar gelişmeye başlamaktadır. Yardımlaşma, işbirliği, paylaşma gibi davranışlar çocuğun ait olduğu gruba uyum sağlaması ve onlarla beraber çalışması için önemlidir. Bu davranışlar çocukların sosyal uyumunu sağlamanın yanında onun öğrenmesi ve becerilerini geliştirmesi için de gerekli görülmektedir (Çağdaş & Seçer, 2002).

2.4. İlgili Araştırmalar

Bireysel değerler ve prososyal davranışları konu alan yurt içi ve yurt dışında yapılmış bazı araştırmalar aşağıda açıklanmıştır.

2.4.1.Yurt içinde yapılan bireysel değerler ile ilgili araştırmalar. Koyuncu (2020), beden eğitimi ve spor yüksekokulunda; spor yöneticiliği ve öğretmenlik bölümünde öğrenim gören öğrencilerin değer yönelimlerinin çeşitli değişkenlere göre değişiklik gösterip göstermediğini incelemiştir. Çalışma grubunu üniversitede öğrenim göre 285 aktif öğrencinin oluşturduğu araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu” ve “Bireysel Değerler Envanteri” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda bireysel değerlerin alt boyutlarından “disiplin ve sorumluluk” ile cinsiyet, “paylaşım ve saygı” ile bölüm değişkenleri açısından anlamlı farklılıklar görülürken; yaş, anne ve baba eğitim durumu değişkenlerinin bireysel değerlerde anlamlı bir değişikliğe neden olmadığı belirlenmiştir.

Mehmetoğlu Yontar (2019), okul öncesi öğretmenlerinin bireysel değerleri ile okul öncesi çocukların duyu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın örneklemi, Tekirdağ ilinde okul öncesi eğitime devam eden 384 çocuk ve bu çocukların 128 öğretmeninden oluşmaktadır. Amaçlanan verileri toplamak için “Kişisel Bilgi Formu”, “Schwartz Değerler Listesi” ve “Duyu Düzenleme Ölçeği- Öğretmen Formu” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonunda, okul öncesi öğretmenlerinin bireysel değerleri yaşlarına, öğrenim durumlarına ve mesleki deneyimlerine göre farklılık gösterirken eğitim verdikleri okul türüne göre (devlet-özel) değişiklik göstermediği görülmüştür. Okul öncesi çocuklarının duyu düzenleme becerileri ise ailelerin aylık gelirine ve baba eğitim duruma göre farklılık gösterirken yaşlarına, cinsiyetine, kardeş sayılarına, doğum sıralarına ve anne eğitim durumlarına göre değişiklik göstermediği saptanmıştır. Araştırmanın diğer bir sonucuna göre ise okul öncesi öğretmenlerinin bireysel değerlerinin okul öncesi çocuklarının duyu düzenleme beceri üzerinde oldukça sınırlı bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin “güvenlik” değerine daha çok önem vermesi, çocukların duyu düzenleme becerilerinden “değişkenlik/olumsuzluk” alt boyutuyla ilgili duygularını arttırmış ve çocukların duyu düzenleme becerilerinin daha zayıf olmasına neden olmuştur.

Parlar ve Cansoy (2016) tarafından öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile bireysel değerleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla araştırma gerçekleştirmişlerdir. Çalışma grubunu 210 öğretmen adayının oluşturduğu araştırmada, veri toplama aracı olarak “Kişisel Değerler Envanteri” ve “Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda; öğretmen adaylarının bireysel değerlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumunu pozitif yönde ve istatistiksel açıdan anlamlı olarak yordadığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının Bireysel Değerler

Envanterinden aldıkları puan ortalamalarına göre en yüksek değerlerinin “disiplin ve sorumluluk” en düşük değerlerinin ise “paylaşım ve saygı” olduğu görülmüştür.

Uzun (2018), öğretmenlerin sahip oldukları bireysel değerler ile mesleklerine yönelik tutumlar arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın örneklemini 332 kadın ve 245 erkek olmak üzere toplam 577 öğretmen oluştururken veri toplama arası olarak “Schwartz Değer Envanteri (SVI)” ve “Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği (ÖMİTÖ)” kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarında, öğretmenlerin sahip oldukları bireysel değerlerden; “uyum, öz yönlendirme, hazcılık ve başarı” değeri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca “evrensellik, geleneksellik, iyilikseverlik ve güvenilirlik” değerleriyle öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunurken “uyarıma ve güç” değerleri arasında anlamlı düzeyde herhangi bir ilişki olmadığı belirlenmiştir.

Koç (2013), annelerin kişisel değerleri ile 5-6 yaş grubu çocuklarının değer kazanımları ve çocuklarına aktarmak istedikleri değerler arasında ilişkiyi belirlemek amacıyla tez çalışmasını yürütmüştür. Çalışma grubunda 390 çocuk ve annenin yer aldığı araştırmada; amaçlanan verileri toplamak için “Portre Değerler Anketi”, “Değer Aktarımı Anketi” ve “Çocuklar İçin Resimlerle Değer Anketi (PBVS-C Ölçeği)” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda annelerin değerlerinin yaş ve çalışma durumuna göre değişiklik gösterdiği, çocukların değer önceliklerinin ise cinsiyet, anne eğitim durumu, annelerin çalışma durumu ve sosyoekonomik duruma göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca anneler kendi kişisel değerlerinde en fazla “evrensellik” değerinin üzerinde dururken çocuklarına en çok “başarı” değerini aktarmak istemiş ve çocuklar da benzer şekilde değer önceliklerinde ilk sırada “başarı” değerinin olduğu belirtmişlerdir.

2.4.2. Yurt dışında yapılan bireysel değerler ile ilgili araştırmalar. Kaur ve Kaur (2013), kız öğrencilerin bireysel değerlerinin, gittikleri üniversite türüne ve annelerinin eğitim düzeyine göre karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Çalışma grubunu 108 özel ve 108 devlet üniversitelerinde öğrenim gören 216 kız öğrencinin oluşturduğu araştırmada, veri toplama aracı olarak “Kişisel Değer Anketi (Personal Value Questionnaire (PVQ))” ve araştırmacı tarafından hazırlanan “Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırmacı sonunda özel ve devlet üniversitelerinde okuyan kız öğrencilerin “sosyal” değerleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu, üniversite öğrencisi kızların “aile saygınlık” değerleri ile lisans mezunu annelerin “aile saygınlık” değerleri arasında değişiklik olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın diğer sonuçlarına göre lisans ve lisansüstü mezun annelerin üniversite öğrencisi kızlarının “estetik” değerleri ile lisans ve lisansüstü annelerin “hedonistik” değerleri arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür.

Barni ve Knafo (2012), belirli değerleri anlamının iki kuşak içinde aynı olduğuna dair kanıtlara ihtiyaç duyulduğunu düşünerek, büyük bir değerler kümesinin ebeveynler ve onların ergen çocukları için anlamını açık bir şekilde incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 381 İtalyan aile üçlüsü (anne, baba ve ergen bir çocuk) dâhil edilmiş ve onlardan “Schwartz'ın Portre Değerleri Anketini” doldurmaları istenmiştir. Çok boyutlu ölçeklendirme analizleri sonrasında ebeveynler ve ergen çocuklarında benzer sayıda değer boyutlarının öne çıktığı belirlenmiştir. Ancak bununla birlikte, değerlerin organizasyonu (değerler arasındaki çatışmalar ve uyumlar) söz konusu olduğunda ebeveynler ve ergenler arasında bazı tutarsızlıklar olduğu ortaya çıkmıştır.

Knafo (2003) tarafından yürütölen çalışmada otoriter babaların ergen çocukları arasında değerler ve zorbalık incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 82 otoriter baba ve 252 otoriter olmayan İsraili baba ve ergen çocukları oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda otoriter babaların çocukları ile otoriter olmayan babaların çocukları incelendiğinde; otoriter

babaların çocuklarının “güç” değerine daha fazla ve “evrensellik” değerine daha az önem verdiği görülmüştür. Otoriter babaların çocukları da zorba arkadaşlarla daha fazla ilişki kurma eğiliminde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ergen çocukların “güç” değerine yüksek derece önem vermesi ve babasının otoriter tutumu birleşince ergenlerin zorba davranışlarının en yüksek dereceye çıktığı saptanmıştır.

Astill, Feather ve Keeves (2002) tarafından yürütülen araştırmada ebeveynlerin, akran gruplarının, öğretmenlerin ve okulların, öğrenci değerleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu farklı türdeki 11 Güney Avustralya okulunda eğitimine devam eden 12. Sınıftaki öğrenciler oluştururken veri toplama aracı olarak “Schwartz Değer Anketi” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin değerleri üzerinde okullardan ve öğretmenlerden daha çok öğrencilerin cinsiyetinin, dil geçmişinin, dininin, ebeveynlerinin sosyal konumlarının, ebeveynlerinin ve akran gruplarının sahip olduğu değerlerinin etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Rose ve Shoham (2018), Amerika Birleşik Devletleri ve Japonya’da 3 ile 8 yaş arasında çocukları olan annelerin değer farklılıklarını incelemiştir. Araştırmaya 389 Amerikan ve 228 Japon anne dâhil edilmiş ve katılımcılardan dokuz maddelik değerler listesini, günlük yaşamlarında verdikleri önem açısından derecelendirmeleri (5: çok önemli ve 1: hiç önemli değil) istenmiştir. Araştırma sonunda Amerikalı anneler tarafından genellikle “öz saygı, başkalarıyla olan sıcak ilişkileri ve güvenlik” en önemli değerler olarak gösterilirken, Japon anneler “yaşamdaki eğlence ve keyfi” en önemli değer olarak göstermiş ve bunları “güvenlik, başarı ve kendini gerçekleştirme” değerleri izlemiştir. Bu sonuçlar Japonya’nın monolitik bir kolektif kültür olduğu görüşüyle ilgi çekici bir karşıtlığı temsil etmekte ve Japon toplumunun birleşimini ve doğasındaki gerçekçiliği gözler önüne sermektedir.

2.4.3. Yurt içinde yapılan prososyal davranışlar ile ilgili araştırmalar. Genç (2021), annelerin prososyal davranışları ve tutumlarının okul öncesi dönem çocuklarının prososyal davranışlarına etkisi incelediği tez çalışmasını yürütmüştür. Araştırmasında ilgili konulardaki verileri anneler ve çocuklardan toplamak için “Demografik Bilgi Formu”, “Çocuk Prososyallik Ölçeği (Anne ve Öğretmen İçin)” ve “Yetişkin Prososyallik Ölçeği”, “Anne Baba Çocuk Yetiştirme Tutumları Ölçeği (ABTÖ)-A Formu” kullanmıştır. Çalışma grubunu Bayburt ilinde okul öncesi eğitime devam eden 204 çocuk ve bu çocukların anne ve öğretmenlerinin oluşturduğu araştırmada; anne değerlendirmesinde okul öncesi dönem çocuklarının cinsiyetine göre prososyal davranışları değişiklik göstermezken öğretmen değerlendirmesinde kız çocuklarının prososyal davranışlarda daha başarılı olduğu sunucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın diğer sonuçlarına göre ise anne prososyal davranışlarıyla çocuklarının prososyal davranışları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu ve “demokratik tutum” sergileyen annelerin çocuklarının da prososyal davranışlarda daha başarılı olduğu görülmüştür.

Saygılı ve Akkaynak (2021) tarafından 60-72 aylık çocukların ahlaki yargı düzeyleriyle prososyal davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla; İstanbul ili Maltepe ilçesinde okul öncesi eğitime devam eden 98 çocuk ile çalışılmıştır. Araştırmada veri toplamak için “Kişisel Bilgi Formu”, “Ahlaki Yargı Ölçeği” ve “Çocuk Prososyallik Ölçeği (Öğretmen Formu)” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, çalışma grubundaki çocukların ahlaki yargı ve prososyal davranış puanlarının yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Ayrıca “ahlaki yargı, ikilem, kültürel paylaşım, kasti kaza, sosyal yardımlaşma, aile kuralı” boyutları ile prososyal davranış arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ama buna karşılık “ahlaki yargı” ile “kültürel paylaşım, kasti kaza ve sosyal yardımlaşma” boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve bu ilişkinin pozitif yönlü olduğu saptanmıştır.

Aydın (2021) tarafından 13 ile 70 aylık çocukların prososyal davranışları doğal gözlem yoluyla incelenmiştir. Çalışma grubu kapsamında; 13-23 aylık olan 16 çocuk, 24-35 aylık olan 30 çocuk, 36-47 aylık olan 28 çocuk, 48-59 aylık olan 32 çocuk ve 60-70 aylık olan 35 çocuk olmak üzere 62 kız, 79 erkek oluşan toplam 141 çocuk gözlemlenmiştir. Her yaş grubu için birden fazla kez gözlemler yapılmış ve bu gözlemler toplam 500 dakika sürmüştür. Araştırma sonucunda; çocukların ilk yaşlarından itibaren “yardım, paylaşma, rahatlatma ve itaatkâr” prososyal davranışlarının ortaya çıktığı, iki yaşlarından itibaren ise “işbirliği ve bilgilendirme” prososyal davranışlarının görüldüğü belirlenmiştir. Bunların yanında başkalarının iyi oluşuna hizmet eden; “başkasının hakkını koruma, motive etme” gibi davranışları çocukların iki yaşından itibaren gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Türkmen (2018), 48-60 aylık çocukların zekâ alanlarıyla prososyal davranışları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla; örnekleminin Amasya ilinde okul öncesi eğitime devam eden 160 çocuk, 160 anne ve 160 babadan oluştuğu çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda veri toplama araç olarak; “Çocuk Prososyallik Ölçeği (Anne ve Baba Formu)”, “TIMI (Teele Inventory of Multiple Intelligences)” testi ve “Demografik Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırma bulgularında çocuklarda en baskın zekânın “görsel-uzamsal zekâ” olduğu görülmüştür. Prososyallik boyutunda ise çocukların kardeş sayısının prososyal davranış baba formunda anlamlı değişik yarattığı, cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, doğum sırası gibi değişkenlerin ise anlamlı farklılığa neden olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çocukların zekâ alanlarıyla prososyal davranışları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

Uzmen ve Mağden (2002), okul öncesi eğitime devam eden 6 yaş grubundaki çocukların prososyal davranışlardan olan paylaşma ve yardım etme davranışlarının bu kavramları işleyen resimli çocuk kitapları aracılığıyla desteklenip desteklenmediği tespit etmek amacıyla deneysel bir araştırma yürütmüşlerdir. 40 çocuğun yer aldığı araştırmada iki

hafta boyunca sekizer adet resimli kitap okunmuştur. Araştırma sonucunda, deney grubunda okunan resimli kitapların çocukların “yardım etme ve paylaşma” davranışları üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca verilen eğitimin kız çocuklarında “yardım etme” davranışlarında, erkek çocuklarında ise “paylaşma” davranışlarında daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.4.4. Yurt dışında yapılan prososyal davranışlar ile ilgili araştırmalar. Viglas ve Perlman (2018), farkındalık temelli bir programın, çocukların öz düzenleme, prososyal davranışlar ve hiperaktivite üzerindeki etkilerini inceledikleri bir deneysel çalışma gerçekleştirmişlerdir. Okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş arasındaki 72 çocuğun farkındalık grubunu (deney grubunu), 55 çocuğun ise kontrol grubunu oluşturduğu araştırmada; farkındalık grubuna hafta üç kez, altı hafta boyunca 20 dakikalık dersler verilmiştir. Çocukların öz düzenleme becerilerini ölçmek için “Baş-Ayak-Diz-Omuz (Head-Toes-Knees-Shoulders (HTKS))” ölçeği, prososyal davranışlarını ve hiperaktiviteyi değerlendirmek için “Güçlü Yönler ve Zorluklar Anketi (Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ))” öğretmen formu kullanılan araştırma sonucunda; farkındalık grubundaki çocukların, kontrol grubundaki çocuklarla karşılaştırıldığında; öz düzenleme becerilerinde daha fazla iyileşme gösterdiği, daha fazla prososyal davranışlar sergiledikleri ve daha az hiperaktif oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Williams ve Berthelsen (2017), ebeveyn uygulamalarının ve erken öz düzenleme becerilerinin çocuklar okula başladıklarında prososyal davranışları üzerindeki rolünü incelemiştir. Boylamsal araştırma modelinde toplam 4007 çocuk ve ebeveynleri yer almaktadır. Anne ve babaların ebeveynlik uygulamaları ve çocuklarının 2-3 yaşlarındaki duygusal ve dikkat düzenlemeleri ebeveynler tarafından raporlanmıştır. Çocuklar 6-7 yaşlarına geldiğinde ise öğretmenleri tarafından prososyal davranışları değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, “öz düzenleme becerilerinin” ve “prososyal davranışların” yıllar boyu

birbirini etkilediği belirlenmiştir. Ayrıca ebeveynlerin “sorumlu ve duyarlı” ebeveynlik uygulamaları çocukların erken öz düzeleme becerilerinin gelişimini desteklerken “düşmanlı, olumsuz” bir uygulamanın çocukların prososyal davranışlarını olumsuz yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Gross, Stern, Brett ve Cassidy (2017) tarafından çocukların prososyal davranışlarının çok yönlü doğasında, bağlanma kuramı ve araştırmalarla ilişkisi incelenmiştir. Bu konuda yapılmış bebekten ergenliğe kadar olan süreçteki boylamsal çalışmalar gözden geçirilmiştir. Araştırmaları sonucunda; çocukların “rahatlatıcı, paylaşma ve yardım etme” davranışları arasında farklılık göstermesine rağmen genel “prososyal davranışlar” ile “güvenli bağlanma” arasında ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Genel olarak bakıldığı ebeveyn ve çocuk arasında kurulan güvenli bağlanma çocukların prososyal davranış geliştirmeleri üzerinde pozitif bir etkisi olduğu görülmüştür.

Eivers, Brendgen, Vitaro ve Borge (2012) tarafından 3-5 yaşındaki çocuklar ve kendi aday gösterdikleri en iyi arkadaşları arasındaki antisosyal ve prososyal davranışları arasındaki eşzamanlı ve boylamsal bağlantılar incelenmiştir. Çalışma grubunu 203 çocuğun oluşturduğu araştırma yaş ve cinsiyetin düzenleyici etkileri de araştırılmıştır. Her bir hedef çocuk ve onun seçtiği en iyi arkadaşlarının öğretmen tarafından davranış derecelendirmelerini elde etme için “Güç ve Zorluklar Anketi (Strength and Difficulties Questionnaire (SDQ))” alt ölçekleri kullanılmıştır. Araştırma sonunda; düşük düzeyde prososyal davranışa ve daha yüksek düzeyde antisosyal davranışa sahip olanların en iyi arkadaş olarak seçilmesinin erkek çocuklardaki daha fazla antisosyal davranışlarla bağlantılı olduğu görülmüştür. Yüksek düzeyde prososyal davranış gösterenlerin en iyi arkadaş olarak seçilmesi hem kız hem de erkek çocuklarında daha fazla prososyal davranışlarla bağlantılı olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın diğer sonucunda ise seçilen en iyi arkadaşların davranışlarının; bir yıllık süre boyunca hedef çocuğun davranışları üzerinde boylamsal bir etkisinin olmadığı görülmüştür.

En iyi arkadaş olarak aday gösterilmeyen çocukların ise genellikle diğer çocuklara göre daha az prososyal olduğu ama daha fazla antisosyal olmadığı saptanmıştır.

Knafo ve Plomin (2006) çalışmalarıyla; aile üyeleri tarafından paylaşılan ve paylaşılmayan çevrenin ve genetiğin çocukların prososyal davranışlarını ne ölçüde etkilediğini açıklamışlardır. Çalışma grubunu; 2,3,4 ve 7 yaşlarında ikizler ve bu çocukların prososyal davranışlarını değerlendirmek için bir veya daha fazla kez veri sağlayan ebeveynleri oluşturmaktadır. Verileri toplama sırasında sadece 7 yaşındaki çocukların öğretmenleri çalışmaya dahil edilmiş ve bu çocukların öğretmenleri prososyal davranışlarını değerlendirilmiştir. Boylamsal genetik analizleri kullanan araştırmacıların yürüttükleri araştırma sonucunda; genetik faktörlerin prososyal davranışlarda hem değişimi hem de sürekliliği açıkladığını ve bununla birlikte paylaşılmayan çevrenin de esas olarak değişime katkıda bulunduğunu belirlemişlerdir.

3.Bölüm

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma yürütülürken kullanılan araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizine yönelik bilgiler detaylıca açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırma, 60-72 aylık çocukların annelerinin sahip oldukları bireysel değerler ile çocuklarının prososyal davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılarak yürütülmüştür. İlişkisel tarama modeli; iki ve daha fazla sayıdaki değişkenler arasında birlikte değişimin varlığı ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 2012).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu; 2020-2021 eğitim öğretim yılı içerisinde İstanbul ili Tuzla ve Pendik ilçelerinde, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda okul öncesi eğitimine devam eden 60-72 ay aralığındaki 300 çocuk ve bu çocukların anneleri olmak üzere 300 anneden oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Her bir örneklem birimine eşit seçilme olasılığı verilerek seçilen birimlerin örnekleme alındığı yöntem olarak tanımlanan basit seçkisiz örneklemede, evrendeki tüm birimler seçilmek için eşit ve bağımsız bir şansa sahiptir. Başka bir ifadeyle; bütün bireylerin seçilme olasılığı aynıdır ve bir bireyin seçimi diğer bireylerin seçimi üzerinde etkili değildir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2018). Çalışma grubuna dâhil edilen çocuklar ve ebeveynlerine ait demografik bilgilere Tablo 4 ve Tablo 5’de yer verilmiştir.

Tablo 4

Çalışma grubuna dâhil edilen çocukların demografik bilgileri

Değişkenler	Gruplar	f	%
Çocuk Yaş	60-66 Ay	118	39,3
	67-72 Ay	182	60,7
Cinsiyet	Kız	150	50,0
	Erkek	150	50,0
Okul Öncesi Eğitime Devam Ettiği Süre	1 Yıdan Az	154	51,3
	1 Yıl	64	21,4
Devam Ettiği Süre	2 Yıl ve Üzeri	82	27,3
	Tek Çocuk	67	22,3
Kardeş Sayısı	1 Kardeşi Var	156	52,0
	2 ve Üzeri Kardeşi Var	77	25,7
Çocuğun Doğum Sırası	Birinci	140	46,7
	İkinci	111	37,0
	Üçüncü ve Üzeri	49	16,3

Tablo 4’de görüldüğü üzere araştırmaya dâhil edilen 60-72 aylık çocukların 118 tanesi (%39,3) 60-66 ay, 182 tanesi ise (%60,7) 67-72 ay aralığındadır ve bu çocukların 150’sini (%50) kız ve 150’sini (%50) erkekler oluşturmaktadır. Çocukların okul öncesi eğitime devam etme süreleri incelendiğinde, 154’ü (%51,3) 1 yıldan daha az süredir devam ederken 64’ü (%21,4) 1 yıldır ve 82’si (%27,3) 2 yıl ve daha uzun süredir eğitim almaktadır. 300 çocuğun 67 tanesinin (%22,3) kardeşi yokken, 156 tanesinin (%52,0) 1 kardeşi, 77’sinin ise (%25,7) 2 ve daha fazla sayıda kardeşi bulunmaktadır. Çocukların doğum sıralamalarına bakıldığında 140 çocuk (%46,7) birinci sırada doğmuş, 111 çocuk (%37,0) ikinci doğmuş ve 49 çocuk (%16,3) ise üçüncü ve daha sonraki sıralamalarda doğmuştur.

Tablo 5

Çalışma grubuna dâhil edilen ebeveynlerin demografik bilgileri

Değişkenler	Gruplar	f	%
Aile Yapısı	Çekirdek Aile	266	88,7
	Geniş Aile	34	11,3
Ekonomik Gelir	Düşük	20	6,7
	Orta	148	49,3
	İyi	119	39,7
	Çok İyi	13	4,3
Anne Baba Durumu	Anne Baba Birlikte	290	96,7
	Anne Baba Ayrı	10	3,3
Anne Yaş	23-29 Yaş	44	14,7
	30-34 Yaş	106	35,3
	35-39 Yaş	91	30,3
	40 Yaş ve Üzeri	59	19,7
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	39	13,0
	Ortaokul	37	12,3
	Lise	88	29,3
Anne Çalışma Durumu	Ön Lisans	46	15,3
	Lisans	75	25,0
	Lisansüstü	15	5,0
Anne Çalışma Durumu	Çalışıyor	102	34,0
	Çalışmıyor	198	66,0
Baba Yaş	23-29 Yaş	12	4,0
	30-34 Yaş	69	23,0

	35-39 Yaş	116	38,7
	40-44 Yaş	68	22,7
	45 Yaş ve Üzeri	35	11,7
	İlkokul	24	8,0
	Ortaokul	31	10,3
Baba Eğitim Durumu	Lise	110	36,7
	Ön Lisans	43	14,3
	Lisans	63	21,0
	Lisansüstü	29	9,7
Baba Çalışma Durumu	Çalışıyor	289	96,3
	Çalışmıyor	11	3,7
	Toplam	300	100

Tablo 5 incelendiğinde 266 ailenin (%88,7) çekirdek aile yapısında, 34 ailenin (%11,3) geniş aile yapısında yaşadıkları görülmektedir. Ailelerinin, 20'si (%6,7) düşük, 148'i (%49,3) orta, 119'u (%39,7) iyi ve 13'ü (%4,3) çok iyi gelir durumlarına sahiptir. Ayrıca ailelerin 290 tanesinde (%96,7) anne baba birlikte iken, 10 tanesinde (%3,3) anne babalar ayrıdır. Çalışma grubundaki annelerin 44'ü (%14,7) 23-29 yaş aralığında, 106'sı (%35,3) 30-34 yaş aralığında, 91'i (%30,3) 35-39 yaş aralığında ve 59'u (%19,7) 40 yaş ve üzerindedir. Annelerin eğitim durumları incelendiğinde; 39'unun (%13,0) ilkokul, 37'sinin (%12,3) ortaokul, 88'inin (%29,3) lise, 46'sının (%15,3) ön lisans, 75'inin (%25,0) lisans ve 15'inin (%5,0) lisansüstü eğitimden mezun olduğu görülmektedir. Ayrıca bu annelerin 102 tanesi (%34,0) çalışırken, 198 tanesi (%66,0) çalışmamaktadır. Araştırmaya katılan babaların 12'si (%4,0) 23-29 yaş aralığında, 69'u (%23,0) 30-34 yaş aralığında, 116'sı (%38,7) 35-39 yaş aralığında, 68'si (%22,7) 40-44 yaş aralığında ve 35'i (%11,7) 45 ve daha üzeri yaşta. Babaların eğitim durumlarına bakıldığında; 24'ünün (8,0) ilkokul, 31'inin (%10,3) ortaokul,

110'unun (%36,7) lise, 43'ünün (%14,3) ön lisans, 63'ünün (%21.0) lisans ve 29'unun (%9,7) lisansüstü eğitimden mezun olduğu görülmektedir. Ayrıca bu babaların 289'i (%96,3) çalışırken, 11'i (%3,7) çalışmamaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada annelerin bireysel değerlerini belirlemek amacıyla “Bireysel Değerler Envanteri”, çocukların prososyal davranışlarını ölçmek amacıyla “Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeği” kullanılmıştır. Ayrıca çocukların ve ebeveynlerinin demografik özelliklerini öğrenmek amacıyla “Demografik Bilgi Formu” kullanılmıştır.

3.3.1. Bireysel değerler envanteri. Roy (2003) tarafından geliştirilen “Personal Values Inventory” (Kişisel Değerler Envanteri) ölçeğinin Asan ve diğerleri (2008) tarafından Türkçeye uyarlanıp geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Bir test maddesinin Türkçeye çevirme işleminde herhangi bir hata olup olmadığını ve her bir test maddesinin ifade ettiği anlamı ne ölçüde gösterdiğini değerlendirmek için dilsel eşdeğerlik çalışması yapılmıştır. Asan ve diğerleri (2008), Roy (2003) tarafından oluşturulan “Kişisel Değerler Envanteri” ölçeğinin Türkçeye çevrilmesi, dilsel eşdeğerlilik analizlerinin gerçekleştirilmesi, yapılan analizler sonrasında ölçeğin belirlenen örneklem grubuna uygulanması ve bunun sonucunda her bir maddenin madde toplam, madde kalan, güvenirlik analizlerine bakılması; faktör analizi ile eşdeğer maddelerden oluşan faktör gruplarının tespit edilmesi amacıyla çalışmalarını yürütmüşlerdir. Ayrıca ölçeğin geçerliliği için Schwartz Değerler Ölçeği ile karşılaştırılmalı korelasyon sonuçları analiz edilmiştir.

Faktör analizine 55 madde ile başlanmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda ölçek beş farklı alt boyuttan oluşmuştur. Elde edilen boyutlar orijinalden kısmen farklıdır. Boyutlar toplam varyansın %41,24'ünü açıklamaktadır. Orijinali 55 maddeden oluşan ölçeğin faktör yük değerleri .30'dan düşük olan 8 madde ölçekten çıkartılmıştır ve analizler sonucunda 47 madde kalmıştır. Oluşan 5 boyuttan açıklanan toplam varyans miktarı %41,24'tür. Boyutların

açıkladıkları varyans miktarları sırasıyla birinci boyut için %11,64, ikinci boyut için %9,81, üçüncü boyut için %7,99, dördüncü boyut için %6,86 ve beşinci boyut için %4,93 olarak belirlenmiştir. Kişisel Değerler Envanteri Ölçeğinde yer alan alt boyutlar ile Schwartz Değerler Ölçeğinde yer alan alt boyutlar paralellik göstermektedir. Bütün bu sonuçlar Bireysel Değerler Envanterinin Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışması sonucunda ölçeğin dilsel eşdeğerliğe sahip olduğu belirlenmiştir (Asan ve diğerleri, 2008).

Bireysel Değerler Envanteri; “Disiplin ve Sorumluluk” (16 madde), “Güven ve Bağışlama” (12 madde), “Dürüstlük ve Paylaşım” (9 madde), “Saygı ve Doğruluk” (6 madde) ve “Paylaşım ve Saygı” (4 madde) olmak üzere 5 alt boyuttan ve toplam 47 maddeden oluşmaktadır. Ölçek likert tipi ve 5 seçeneklidir. Ölçekte herhangi bir ters madde bulunmamakla birlikte, her bir alt boyuttan alınan puanın yüksek olması bireyin ilgili alt boyutun değerlendirdiği özelliğe sahip olduğunu göstermektedir. Ölçeğin toplam güvenilirlik değerinin hesaplanmasında kullanılan Cronbach Alpha değeri 0,63 olarak bulunmuştur. Ayrıca alt boyutlarının değerleri ise 0,60 ile 0,71 arasında değişmektedir. Cronbach Alpha değerinin 0,60’ın üzerinde olması içtutarlılık/güvenirlik için yeterli görüldüğünden ölçeğin hem toplamında hem de alt boyutlarında gerekli güvenilirliğe sahip olduğu söylenebilir (Asan ve diğerleri, 2008). Yürütülen bu çalışmada da alt boyutların değerleri paralellik göstermiş ve ölçeğin toplam Cronbach Alpha güvenilirlik değeri 0,74 olarak hesaplanmıştır. Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı; $0,60 \leq \alpha < 0,80$ değerleri arasında bir değere sahipse ölçeğin oldukça güvenilir olduğu belirtilmektedir (Yıldız & Uzunsakal, 2018).

3.3.2. Okul öncesi prososyal davranış ölçeği. Çelik Kahraman (2019), tarafından 48-60 aylık ve 61-72 aylık çocuklar için 14 maddelik varsayımsal problem durumlarını içeren senaryolardan oluşan “Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeği” geliştirilmiştir. Prososyal davranışların çok boyutlu olması nedeniyle geliştirilen ölçeğin boyutları belirlenirken; araştırmanın temel dayanağı olarak Milli Eğitim Bakanlığının 2013 Okul Öncesi Eğitim

Programı kabul edilmiştir. Programda bulunan, okul öncesi dönemdeki çocuklardan beklenen sosyal duygusal gelişim alanına ait kazanım ve göstergelerden; empati, yardım etme, paylaşma, sorumluluk prososyal davranışları seçilirken; erken çocukluk döneminde gelişmesi beklenen işbirliği ve iletişim becerileri ise akademik literatürden eklenmiştir. Ayrıca belirlenen prososyal davranışlara ait alt boyutlar da akademik literatür desteği ile düzenlenmiştir. Sonrasında prososyal davranışlarla ilgili madde senaryoları hazırlanması için; araştırmacı tarafından Milli Eğitim Bakanlığı 2013 programı temel alınarak prososyal davranış içeren çocuk kitapları, prososyal davranış konusunda yapılan akademik çalışmalar ve prososyal davranışları değerlendiren diğer ölçme araçları incelenmiştir.

Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeği “Empati” (4 madde), “İşbirliği” (2 madde), “Paylaşma” (4 madde), “Yardım Etme” (4 madde) ve “İletişim Becerileri” (2 madde) olmak üzere toplam 5 alt boyut ve 16 maddelik senaryolardan meydana gelmiştir. Maddelere ait senaryolar çocuklar tarafından daha iyi anlaşılması için teknik ressam tarafından A4 boyutunda resimlendirilmiştir. Senaryoları ve resimleri hazırlandıktan sonra çocuk gelişimi ve eğitimi anabilim dalından 3 öğretim üyesi, okul öncesi eğitimi anabilim dalından 3 öğretim üyesi ve ölçme ve değerlendirme anabilim dalından 1 öğretim üyesi olmak üzere toplam 7 öğretim üyesinden maddelerdeki senaryolar ve resimler hakkındaki uzman görüşlerine başvurulmuştur. Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeği; geçerlilik çalışmalarında, kapsam geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuş, yapı geçerliği için madde güçlük indeksleri, madde ayırt edicilik indeksleri ve maddelere ait nokta çift serili korelasyon katsayılarını içeren madde istatistik değerleri hesaplanmış ve son olarak doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Daha sonrasında ise ölçeğin güvenilirliğini tespit etmek amacıyla test istatistikleri gerçekleştirilmiştir (Çelik Kahraman, 2019).

Pilot uygulamada ölçekte 16 madde bulunurken uygulama sonrasında yapılan madde ve test istatistikleri hesaplamalarıyla her iki yaş grubunda “Empati” boyutunda çalışmayan

farklı iki madde bulunmuş ve bu maddeler çıkarılarak ölçekte 14 madde yer almıştır. Ölçeğin son halinde ‘‘Empati’’ (2 madde), ‘‘İşbirliği’’ (2 madde), ‘‘Paylaşma’’ (4 madde), ‘‘Yardım Etme’’ (4 madde) ve ‘‘İletişim Becerileri’’ (2 madde) olmak üzere toplam 5 alt boyut ve 14 maddeden oluşan varsayımsal problem durumları bulunmaktadır. Çocukların problem durumlarına verdikleri cevaplar; prososyal bir cevapsa 1 puan, prososyal bir cevap değilse 0 puan verilmektedir. Çocukların ölçekten alabileceği puan en az 0, en çok 14’tür. Çocukların ölçekten yüksek puan almaları varsayımsal durumlara prososyal tepkiler geliştirdikleri anlamına gelirken düşük puan almaları ise prososyal tepkiler geliştirmedikleri şeklinde yorumlanmaktadır. Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeğinin 61-72 ay çocukları için güvenilirlik değeri (KR-20) 0,80 bulunmuştur. Bu sonuç geliştirilen ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir (Çelik Kahraman, 2019). Gerçekleştirilen bu çalışmada ise güvenilirlik değeri 0,73 olduğu görülmüştür. Güvenirlik katsayını belirlerken; Kuder-Richardson-20 güvenilirlik katsayısı ismiyle bilinen ve kısaca KR-20 biçiminde yazılan analiz yapılmıştır. Maddeleri 1 ve 0 olarak puanlanan testlerde testin bütününe ait güvenilirlik katsayısının hesaplanmasında KR-20 kullanılmaktadır (Baykul, 2021).

3.3.3. Demografik bilgi formu. Çalışma grubunda yer alan çocukların ve ebeveynlerinin demografik bilgilerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan demografik bilgi formunda; çocuğun yaşı, cinsiyeti, doğum sırası, kardeş sayısı, okul öncesi eğitime devam etme süresine dair bilgiler ile ebeveynlerin; yaşı, eğitim düzeyi, çalışma durumu, birlikte/ayrı olma durumu; ailenin yapısı ve gelir durumuna ait bilgilerin istendiği sorulara yer verilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanma süresi öncesinde Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal Ve Beşeri Bilimler Araştırma Ve Yayın Etik Kurulundan gerekli izinler alınmıştır (Ek 4). Etik kurul izni alındıktan sonra verilerin toplanacağı İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler

alınmıştır (Ek 5). Gerekli tüm izinler alındıktan sonra uygulama yapılacak okullara gidilmiş ve ilk önce kurum müdürleri ile görüşülerek hem izinler gösterilmiş hem de yapılacak uygulamalar hakkında bilgi verilmiştir. Kurum müdürlerinden onay alındıktan sonra okul öncesi öğretmenleri ile görüşülmüş ve yapılacak araştırma bir kez de öğretmenlere açıklanmıştır. Daha sonra öğretmenlerin desteğiyle çocukların annelerine; “Bilgilendirilmiş Onam Formu”, “Demografik Bilgi Formu” ve “Bireysel Değerler Envanteri” ulaştırılmıştır. Formlar velilere ulaştırıldıktan sonra öğretmenlerle iletişime geçilmiş ve bir hafta ile 10 gün arasında annelerin geri gönderdiği formlar toplanmaya gidilmiştir. Toplanan formlarda; Bilgilendirilmiş Onam Formunu kabul edip imzalayan, Demografik Bilgi Formu ve Bireysel Değerler Envanterini eksiksiz dolduran annelerin çocukları ile Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeği uygulamasına geçilmiştir.

Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeği her çocukla birebir görüşülerek uygulanmıştır. Uygulama öncesinde araştırmacı çocuklarla tanışmış, yapılacak uygulamayı açıklamıştır. Sonrasında uygulamaya katılmayı kabul eden çocuklarla, kurum müdürü tarafından tahsis edilen sessiz bir sınıfta bireysel görüşmelere başlanmıştır. Çocuklara sırayla 14 farklı varsayımsal problem durumlarını içeren senaryolar anlatılmış ve ilgili senaryoların A4 boyutundaki renkli resimleri gösterilmiştir. Çocuklara senaryolar sonunda “Sence daha sonra ne olmuştur?” ve “Resimdeki çocuk ne hissetmiştir?” soruları yöneltilmiştir. Çocukların bu soruların yanıtlarını düşünmesi için gerekli süreler tanınmış ve birden çok yanıt vermeleri; yanıtlarını açıklamaları konusunda desteklenmiştir. Tüm senaryolar anlatıldıktan sonra varsa çocukların soruları yanıtlanmıştır. Uygulama bittikten sonra çocuklara yardımları için teşekkür edilerek sınıfa dönmelerine rehberlik edilmiştir. Çocuklarla yapılan bireysel görüşmelerle gerçekleştirilen Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeği uygulaması yaklaşık 20-25 dakika sürmüştür.

Araştırmacı Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında eğitimine devam eden 450 çocuğun annelerine, öğretmenler aracılığı ile anketleri ulaştırmıştır.

Gönderilen 450 anketten 354'ünün anneleri, hem kendilerinin hem de çocuklarının çalışmaya katılmasını kabul etmiştir. Uygulanan bu 354 anket içerisinde 51 anket; annenin anketi eksik doldurması, çocuğun 60-72 ay grubu içerisinde yer almaması, çocuğun yüz yüze eğitime artık devam etmemesi gibi nedenlerle çalışma grubuna alınmamıştır. Ayrıca üç anket ise annelerin kabul edip eksiksiz doldurmalarına karşın araştırmacının tüm çabalarına rağmen çocuklarının araştırmaya katılmaya gönüllü olmamaları nedeniyle çocuklarla uygulama yapılamamış ve araştırmaya dâhil edilmemiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen ölçeklerin verileri SPSS 26,0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analizler öncesinde verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Normalliğe uygunluğunu incelemek için grup büyüklüğünün 50'den küçük olduğu durumlarda Shapiro-Wilks, büyük olduğu durumlarda ise Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2018).

Tablo 6

Ölçeklerin Kolmogorov-Smirnov testine göre normallik dağılımının incelenmesi

Ölçekler	Alt Boyutlar	İstatistik	N	p
Bireysel Değerler Envanteri	Disiplin ve Sorumluluk	,057	300	,020
	Güven ve Bağışlama	,056	300	,024
	Dürüstlük ve Paylaşım	,103	300	,000
	Saygı ve Doğruluk	,134	300	,000
	Paylaşım ve Saygı	,150	300	,000
Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeği	Empati	,541	300	,000
	Paylaşma	,232	300	,000

İşbirliği	,411	300	,000
Yardım Etme	,255	300	,000
İletişim Becerileri	,281	300	,000

Tablo 6’da verilen Kolmogorov-Smirnov testi incelendiğinde hem Bireysel Değerler Envanteri hem de Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeğinin tüm alt boyutlarının normal dağılım göstermediği görülmektedir ($p<0,05$). Ancak özellikle sosyal bilimler alanında, bu sonuçlar çalışma grubunun büyüklüğünden etkilenebilmektedir. Bu yüzden normalliğe karar vermeden önce çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakmak da önemlidir. Ölçeklerin çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Ölçeklerin çarpıklık ve basıklık değerleri

Ölçekler	Alt Boyutlar	n	Çarpıklık	Basıklık
Bireysel Değerler Envanteri	Disiplin ve Sorumluluk	300	-0,498	0,170
	Güven ve Bağışlama	300	0,158	0,679
	Dürüstlük ve Paylaşım	300	-0,729	0,960
	Saygı ve Doğruluk	300	-0,333	2,407
	Paylaşım ve Saygı	300	-1,023	1,616
Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeği	Empati	300	-4,718	20,40
	Paylaşma	300	0,334	-0,576
	İşbirliği	300	-1,146	0,330
	Yardım Etme	300	-0,941	0,401
	İletişim Becerileri	300	0,423	-0,666

Literatür incelendiğinde; çarpıklık ve basıklık katsayıları +1 ve -1 arasında yer alıyorsa normal dağılım gösteriyormuş gibi düşünüldüğü görülmektedir. George ve Mallery

(2010) göre ise bu katsayıların +2 ve -2 arasında olması normal dağılım olarak kabul edilmektedir. Ancak Tablo 7 incelendiğinde ölçeklerin alt boyutlarının tamamının çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 2 arasında yer almadığı görülmektedir. Bu çarpıklık ve basıklığa neyin neden olduğunu anlamak adına ölçeklerin uç değerlerine bakılmıştır. Ölçeklere verilen cevaplar ve uç değerler incelendiğinde; bunun sadece birkaç kişiden kaynaklanmadığı, cevapların genel olarak basıklık ve çarpıklık göstererek normal dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle ölçeklerin analizinde normal olmayan dağılımlar için kullanılan, parametrik olmayan analizler kullanılmıştır. Annelerin bireysel değerlerinin çalışma durumuna göre değişiklik gösterip göstermediği belirlemek için ve çocukların prososyal davranışlarının yaş, cinsiyet değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek için Mann-Whitney U testinden yararlanılmıştır. Annelerin bireysel değerlerinin yaş, eğitim durumu değişkenine göre ve çocukların prososyal davranışlarının ailenin gelir durumu, kardeş sayısı, doğum sırası değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini saptamak için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Ayrıca annelerin bireysel değerleri ile çocuklarının prososyal davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemek için Spearman Korelasyon analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular %95 güven aralığı ve 0,05 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

4.Bölüm

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde araştırma sorularını cevaplamak adına, çalışma grubundan toplanan verilerin analizleri yapılmış ve bu analizlerin bulgularına yer verilmiştir.

4.1. Annelerin Sahip Oldukları Bireysel Değerlere İlişkin Bulgular

Annelerin sahip oldukları bireysel değerler “Bireysel Değerler Envanteri” kullanılarak belirlenmiştir. Annelerin sahip olduğu değerlere ilişkin betimsel istatistik ile bu değerlerin yaş, eğitim durumu ve çalışma durumu değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği aşağıda açıklanmıştır.

Annelerin sahip oldukları bireysel değerleri belirlemek için kullanılan Bireysel Değerler Envanterinden elde edilen bulgulara ait betimsel istatistik sonuçları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8

Bireysel değerler envanterine ilişkin betimsel istatistik sonuçları

Bireysel Değerler	N	Min	Maks	\bar{x}	ss	Madde \bar{x}
Disiplin ve Sorumluluk	300	39,00	80,00	66,1300	7,64600	4,1331
Güven ve Bağışlama	300	16,00	50,00	32,5933	5,44734	2,7161
Dürüstlük ve Paylaşım	300	20,00	45,00	36,5367	3,94638	4,0596
Saygı ve Doğruluk	300	8,00	29,00	19,7800	2,39389	3,2967
Paylaşım ve Saygı	300	8,00	20,00	17,5067	2,02244	4,3767
Ölçeğin Geneli	300	126,00	217,00	172,5467	15,28441	3,6712

Bireysel Değerler Envanterinin alt boyutlarının betimsel istatistik analizi yapılmıştır. Alt boyutlarına ilişkin istatistik değerlerine bakıldığında ortalama ve standart sapmanın madde sayısı ile doğru orantılı olarak arttığı görülmektedir. Bireysel değerlerin alt boyutlarının madde sayıları farklı olduğundan bu değerleri düzeyleştirebilmek adına her bir

bireysel değerin madde ortalamaları hesaplanmıştır. Hesaplamalar sonrasında ölçeğin madde ortalamaları incelendiğinde; en yüksek ortalamaya; Paylaşım ve Saygı (madde $\bar{x}=4,3767$) değerinin, en düşük ortalamaya ise Güven ve Bağışlama (madde $\bar{x}=2,7161$) değerinin sahip olduğu görölmektedir.

Çalışma grubunda yer alan annelerin; sahip oldukları bireysel değerlerinin yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testinin analizine ilişkin bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Annelerin bireysel değerleri ile yaş değişkenine ilişkin Kruskal Wallis H testinin

sonuçları

Bireysel Değerler	Yaş Aralığı	N	Sıra Ortalaması	ss	x^2	p
Disiplin ve Sorumluluk	23-29 Yaş	44	142,80	3	6,510	0,08
	30-34 Yaş	106	142,59			
	35-39 Yaş	91	146,88			
	40 Yaş Ve Üzeri	59	176,03			
Güven ve Bağışlama	23-29 Yaş	44	137,45	3	1,697	0,63
	30-34 Yaş	106	156,64			
	35-39 Yaş	91	147,71			
	40 Yaş Ve Üzeri	59	153,49			
Dürüştlük ve Paylaşım	23-29 Yaş	44	158,11	3	4,824	0,18
	30-34 Yaş	106	150,16			
	35-39 Yaş	91	136,59			
	40 Yaş Ve Üzeri	59	166,89			

	23-29 Yaş	44	136,69			
Saygı ve	30-34 Yaş	106	157,23			
Doğruluk	35-39 Yaş	91	144,35	3	2,759	0,43
	40 Yaş Ve Üzeri	59	158,20			
	23-29 Yaş	44	144,41			
Paylaşım ve	30-34 Yaş	106	150,57			
Saygı	35-39 Yaş	91	147,65	3	0,951	0,81
	40 Yaş Ve Üzeri	59	159,31			

Tablo 9 incelendiğinde annelerin sahip oldukları; disiplin ve sorumluluk ($x^2=6,510$; $p>0,05$), güven ve bağışlama ($x^2=1,697$; $p>0,05$), dürüstlük ve paylaşım ($x^2=4,824$; $p>0,05$), saygı ve doğruluk ($x^2=2,759$; $p>0,05$), paylaşım ve saygı ($x^2=0,951$; $p>0,05$) bireysel değerleri ile yaşları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Sıra ortalamaları incelendiğinde; disiplin ve sorumluluk değerinin, 40 yaş ve üzeri annelerde diğer yaş grubu annelere göre çok daha yüksek olmasına rağmen bu farkın istatistiksel olarak anlamlılık ortaya çıkarmadığı görülmektedir.

Çalışma grubundaki annelerin sahip oldukları bireysel değerlerinin eğitim durumlarına göre farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan Kruskal Wallis H testinin analizine ilişkin bulgulara Tablo 10'da yer verilmiştir.

Tablo 10

Annelerin bireysel değerleri ile eğitim durumu değişkenine ilişkin Kruskal Wallis H testinin sonuçları

Bireysel Değerler	Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	ss	x ²	p
Disiplin ve Sorumluluk	İlkokul	39	143,99	5	10,378	0,06
	Ortaokul	37	122,64			
	Lise	88	145,49			
	Ön Lisans	46	145,17			
	Lisans	75	170,99			
	Lisansüstü	15	179,43			
Güven ve Bağışlama	İlkokul	39	166,22	5	2,858	0,72
	Ortaokul	37	142,73			
	Lise	88	144,38			
	Ön Lisans	46	151,21			
	Lisans	75	148,90			
	Lisansüstü	15	170,57			
Dürüstlük ve Paylaşım	İlkokul	39	169,54	5	2,836	0,72
	Ortaokul	37	147,86			
	Lise	88	148,33			
	Ön Lisans	46	140,74			
	Lisans	75	152,55			
	Lisansüstü	15	139,93			
Saygı ve Doğruluk	İlkokul	39	170,50	5	4,447	0,48
	Ortaokul	37	135,14			
	Lise	88	146,20			
	Ön Lisans	46	143,09			
	Lisans	75	157,71			
	Lisansüstü	15	148,30			

	İlkokul	39	146,05			
	Ortaokul	37	139,08			
Paylaşım ve	Lise	88	137,65	5	9,711	0,08
Saygı	Ön Lisans	46	143,87			
	Lisans	75	175,66			
	Lisansüstü	15	160,17			

Tablo 10’da görüldüğü gibi yapılan Kruskal Wallis H testi sonucunda, annelerin; disiplin ve sorumluluk ($x^2=10,378$; $p>0,05$), güven ve bağışlama ($x^2=2,858$; $p>0,05$), dürüstlük ve paylaşım ($x^2=2,836$; $p>0,05$), saygı ve doğruluk ($x^2=4,447$; $p>0,05$), paylaşım ve saygı ($x^2=9,711$; $p>0,05$) bireysel değerleri ile eğitim durumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan annelerin, sahip oldukları bireysel değerleri ile çalışma durumları değişkeni arasında anlamlı düzeyde farklılık olup olmadığı Mann-Whitney U testi ile Tablo 11’de incelenmiştir.

Tablo 11

Annelerin bireysel değerleri ile çalışma durumu değişkenine ilişkin Mann-Whitney U testinin sonuçları

Bireysel Değerler	Çalışma Durumu	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Disiplin ve Sorumluluk	Çalışıyor	102	169,74	17313,50	8135,500	27836,500	0,00*
	Çalışmıyor	198	140,59	27836,50			
Güven ve Bağışlama	Çalışıyor	102	155,65	15876,50	9572,500	29273,500	0,45
	Çalışmıyor	198	147,85	29273,50			

Dürüstlük ve	Çalışıyor	102	146,63	14956,50	9703,500	14956,500	0,57
Paylaşım	Çalışmıyor	198	152,49	30193,50			
Saygı ve	Çalışıyor	102	159,28	16246,50	9202,500	28903,500	0,20
Doğruluk	Çalışmıyor	198	145,98	28903,50			
Paylaşım ve	Çalışıyor	102	156,17	15929,50	9519,500	29220,500	0,41
Saygı	Çalışmıyor	198	147,58	29220,50			

*p < 0,05

Tablo 11 incelendiğinde annelerin bireysel değerlerini belirlemek için kullanılan Bireysel Değerler Envanterinin alt boyutları olan güven ve bağışlama (U=9572,500; p>0,05), dürüstlük ve paylaşım (U=9703,500; p>0,05), saygı ve doğruluk (U=9202,500; p>0,05), paylaşım ve saygı (U=9519,500; p>0,05) değerleri ile çalışma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Ancak diğer bir alt boyut olan disiplin ve sorumluluk (U=8135,500; p<0,05) değeri ile çalışma durumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Farklılığın yönünü belirlemek için sıra ortalamalarına bakıldığında, çalışan annelerin çalışmayan annelere göre disiplin ve sorumluluk değerlerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

4.2. 60-72 Aylık Çocukların Prososyal Davranışlarına İlişkin Bulgular

60-72 aylık çocukların prososyal davranışları “Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeği” kullanılarak ölçülmüştür. Çocukların prososyal davranışlarına ilişkin betimsel istatistik ile bu prososyal davranışların yaş, cinsiyet, ailenin gelir durumu, kardeş sayısı ve doğum sırası değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği aşağıda açıklanmıştır.

60-72 aylık çocukların prososyal davranışlarını belirlemek için kullanılan Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeğinden elde edilen bulgulara ait betimsel istatistik Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12

Okul öncesi prososyal davranış ölçeğine ilişkin betimsel istatistik sonuçları

Prososyal Davranışlar	N	Min	Maks	\bar{x}	Ss
Empati	300	1,00	2,00	1,9600	0,19629
Paylaşma	300	,00	4,00	1,5167	1,02953
İşbirliği	300	,00	2,00	1,6233	0,55602
Yardım Etme	300	,00	4,00	2,8400	1,09471
İletişim Becerileri	300	,00	2,00	0,6533	0,62807
Ölçeğin Geneli	300	2,00	14,00	8,5933	2,31643

Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeğinin alt boyutları ve geneli puanlandırılarak betimsel analizi yapılmıştır. Doğru cevabın 1, yanlış cevabın 0 puan aldığı 14 maddelik ölçekte; alınabilecek en yüksek puan 14 ve en düşük puan 0'dır. Betimsel istatistik sonuçları incelendiğinde çalışma grubundaki çocukların ölçeğin genelinden en düşük 2 puan, en yüksek 14 puan aldığı görülmüş ve ortalama 8 puan olarak belirlenmiştir.

Çalışma grubunda yer alan çocukların prososyal davranışları ile yaşları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann-Whitney U testine ilişkin bulgulara Tablo 13'de yer verilmiştir.

Tablo 13

Çocukların prososyal davranışları ile yaş değişkenine ilişkin Mann-Whitney U testinin sonuçları

Prososyal Davranışlar	Yaş Aralığı	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Empati	60-66 Ay	118	146,33	17267,00	10246,000	-1,975	0,04*
	67-72 Ay	182	153,20	27883,00			

Paylaşma	60-66 Ay	118	134,13	15827,00	8806,000	-2,749	0,00*
	67-72 Ay	182	161,12	29323,00			
İşbirliği	60-66 Ay	118	146,25	17257,50	10236,500	-0,826	0,40
	67-72 Ay	182	153,26	27892,50			
Yardım	60-66 Ay	118	127,80	15080,50	8059,500	-3,836	0,00*
Etme	67-72 Ay	182	165,22	30069,50			
İletişim	60-66 Ay	118	133,00	15693,50	8672,500	-3,137	0,00*
	Becerileri	67-72 Ay	182	161,85			
Ölçeğin	60-66 Ay	118	123,19	14537,00	7516,000	-4,430	0,00*
	Geneli	67-72 Ay	182	168,20			

*p < 0,05

Tablo 13 incelendiğinde Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeği alt boyutlarından işbirliği davranışı (U=10236,500; p>0,05) ile çocukların yaşları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ölçeğin diğer alt boyutlarından olan empati (U=10246,000; p<0,05), paylaşma (U=8806,000; p<0,05), yardım etme (U=8059,500; p<0,05) ve iletişim becerileri (U=8672,500; p<0,05) ile çocuğun yaşları arasında ise istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ölçeğin geneline bakıldığında da; genel olarak prososyal davranışlar (U=7516,000; p<0,05) ile çocukların yaşları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Farklılığın yönünü belirlemek amacıyla sıra ortalamalarına bakıldığında; empati, paylaşma, yardım etme ve iletişim becerileri prososyal davranışlarının tümünde 67-72 aylık çocukların lehine anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Genel prososyal davranışlardaki sıra ortalamaları incelendiğinde de 67-72 aylık çocukların, 60-66 aylık çocuklardan daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüş ve bu farklılığında yine 67-72 aylık çocukların lehine olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan 60-72 aylık çocukların prososyal davranışları ile cinsiyetleri arasında anlamlı düzeyde farklılık olup olmadığı Mann-Whitney U testi ile Tablo 14’de incelenmiştir.

Tablo 14

Çocukların prososyal davranışları ile cinsiyet değişkenine ilişkin Mann-Whitney U testinin sonuçları

Prososyal Davranışlar	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Empati	Kız	150	149,50	22425,00	11100,000	-0,588	0,55
	Erkek	150	151,50	22725,00			
Paylaşma	Kız	150	161,54	24231,50	9593,500	-2,303	0,02*
	Erkek	150	139,46	20918,50			
İşbirliği	Kız	150	155,49	23323,00	10502,000	-1,203	0,22
	Erkek	150	145,51	21827,00			
Yardım Etme	Kız	150	157,59	23638,00	10187,000	-1,487	0,13
	Erkek	150	143,41	21512,00			
İletişim Becerileri	Kız	150	163,26	24489,00	9336,000	-2,840	0,00*
	Erkek	150	137,74	20661,00			
Ölçeğin Geneli	Kız	150	164,23	24634,00	9191,000	-2,766	0,00*
	Erkek	150	136,77	20516,00			

*p < 0,05

Tablo 14’de görüldüğü gibi 60-72 aylık çocukların empati (U=11100,000; p>0,05), işbirliği (U=10502,000; p>0,05) ve yardım etme (U=10187,000; p>0,05) prososyal davranışları ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır. Paylaşma (U=9593,500; p<0,05) ve iletişim becerileri (U=9336,000; p<0,05) prososyal davranışları ile

cinsiyet değişkeni arasında ise istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Ölçeğin geneline ($U=9191,000$; $p<0,05$) bakıldığında da yine istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Anlamlı çıkan farklılıkların yönünü belirlemek amacıyla sıra ortalamalarına bakıldığında; paylaşma ve iletişim becerileri boyutları ile genel prososyal davranışların kızların lehine anlamlı farklılıklar gösterdiği görülmüştür.

Çalışma grubundaki çocukların prososyal davranışlarının ailenin gelir durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan Kruskal Wallis H testinin analizine ilişkin bulgulara Tablo 15’de yer verilmiştir.

Tablo 15

Çocukların prososyal davranışları ile ailenin gelir durumu değişkenine ilişkin Kruskal

Wallis H testinin sonuçları

Prososyal Davranışlar	Gelir Durumu	n	Sıra Ortalaması	ss	χ^2	p
Empati	Düşük	20	141,50	3	7,156	0,06
	Orta	148	147,38			
	İyi	119	155,24			
	Çok İyi	13	156,50			
Paylaşma	Düşük	20	121,83	3	5,441	0,14
	Orta	148	145,90			
	İyi	119	157,76			
	Çok İyi	13	180,50			
İşbirliği	Düşük	20	143,70	3	2,230	0,52
	Orta	148	145,73			
	İyi	119	155,64			
	Çok İyi	13	168,15			

Yardım Etme	Düşük	20	124,15	3	4,286	0,23
	Orta	148	148,76			
	İyi	119	153,54			
	Çok İyi	13	183,04			
İletişim Becerileri	Düşük	20	132,82	3	3,047	0,38
	Orta	148	150,90			
	İyi	119	155,82			
	Çok İyi	13	124,46			
Ölçeğin Genel	Düşük	20	119,85	3	5,947	0,11
	Orta	148	144,86			
	İyi	119	159,52			
	Çok İyi	13	179,27			

Tablo 15 incelendiğinde çocukların prososyal davranışlarından; empati ($x^2=7,156$; $p>0,05$), paylaşma ($x^2=5,441$; $p>0,05$), işbirliği ($x^2=2,230$; $p>0,05$), yardım etme ($x^2=4,286$; $p>0,05$) ve iletişim becerileri ($x^2=3,047$; $p>0,05$) prososyal davranışları ile ailenin gelir durumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır. Genel prososyal davranışlar ($x^2=5,947$; $p>0,05$) incelendiğinde de yine gelir durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Elde edilen bulgular ışığında sıra ortalamalar incelendiğinde, istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar tespit edilmemesine rağmen, paylaşma ve yardım etme prososyal davranışlarının ekonomik geliri çok iyi olan ailelerdeki çocuklarda diğer gelir durumlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Çalışma grubunda yer alan çocukların prososyal davranışlarının kardeş sayısı değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testinin analizine ilişkin bulgular Tablo 16'da incelenmiştir.

Tablo 16

Çocukların prososyal davranışları ile kardeş sayısı değişkenine ilişkin Kruskal Wallis

H testinin sonuçları

Prososyal Davranışlar	Kardeş Sayısı	n	Sıra Ortalaması	ss	x^2	p
Empati	Tek Çocuk	67	147,54			
	2 Kardeş	156	152,65	2	1,795	0,40
	3 Kardeş Ve Üzeri	77	148,71			
Paylaşma	Tek Çocuk	67	146,46			
	2 Kardeş	156	158,28	2	3,196	0,20
	3 Kardeş Ve Üzeri	77	138,27			
İşbirliği	Tek Çocuk	67	143,14			
	2 Kardeş	156	152,30	2	0,916	0,63
	3 Kardeş Ve Üzeri	77	153,26			
Yardım Etme	Tek Çocuk	67	133,37			
	2 Kardeş	156	155,14	2	3,724	0,15
	3 Kardeş Ve Üzeri	77	156,01			
İletişim Becerileri	Tek Çocuk	67	139,10			
	2 Kardeş	156	156,62	2	2,481	0,28
	3 Kardeş Ve Üzeri	77	148,01			
Ölçeğin Geneli	Tek Çocuk	67	132,82			
	2 Kardeş	156	159,97	2	4,879	0,08
	3 Kardeş Ve Üzeri	77	146,69			

Tablo 16’da görüldüğü gibi çocukların empati ($x^2=1,795$; $p>0,05$), paylaşma ($x^2=3,196$; $p>0,05$), işbirliği ($x^2=0,916$; $p>0,05$), yardım etme ($x^2=3,724$; $p>0,05$) ve iletişim becerileri ($x^2=2,481$; $p>0,05$) prososyal davranışları ile kardeş sayısı değişkeni arasında

istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Genel prososyal davranışlar ($\chi^2=4,879$; $p>0,05$) ile kardeş sayısı değişkeni arasında da istatistiksel anlamda fark bulunmamıştır. Ortalamalar incelendiğinde; kardeşi olmayan tek çocukların; yardım etme davranışlarının, diğer gruplara göre daha düşük olduğu görülmesine rağmen bu farklılık istatistiksel açıdan anlamlılık ortaya çıkarmamıştır.

Araştırmaya katılan çocukların prososyal davranışlarının doğum sırası değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan Kruskal Wallis H testinin analizine ilişkin bulgular Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17

Çocukların prososyal davranışları ile doğum sırası değişkenine ilişkin Kruskal Wallis

H testinin sonuçları

Prososyal Davranışlar	Doğum Sırası	n	Sıra Ortalaması	ss	χ^2	p
Empati	Birinci Çocuk	140	150,07			
	İkinci Çocuk	111	151,09	2	0,076	0,96
	Üçüncü Ve Üzeri Çocuk	49	150,38			
Paylaşma	Birinci Çocuk	140	154,34			
	İkinci Çocuk	111	151,59	2	1,601	0,44
	Üçüncü Ve Üzeri Çocuk	49	137,06			
İşbirliği	Birinci Çocuk	140	146,01			
	İkinci Çocuk	111	151,04	2	1,840	0,39
	Üçüncü Ve Üzeri Çocuk	49	162,12			
Yardım Etme	Birinci Çocuk	140	141,02			
	İkinci Çocuk	111	157,74	2	3,525	0,17
	Üçüncü Ve Üzeri Çocuk	49	161,19			

İletişim Becerileri	Birinci Çocuk	140	151,38			
	İkinci Çocuk	111	147,66	2	0,290	0,86
	Üçüncü Ve Üzeri Çocuk	49	154,42			
Ölçeğin Geneli	Birinci Çocuk	140	145,95			
	İkinci Çocuk	111	155,06	2	0,753	0,68
	Üçüncü Ve Üzeri Çocuk	49	153,18			

Tablo 17 incelendiğinde çocukların empati ($\chi^2=0,076$; $p>0,05$), paylaşma ($\chi^2=1,601$; $p>0,05$), işbirliği ($\chi^2=1,840$; $p>0,05$), yardım etme ($\chi^2=3,525$; $p>0,05$) ve iletişim becerileri ($\chi^2=0,290$; $p>0,05$) prososyal davranışları ile doğum sıraları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Çocukların genel prososyal davranışlarına ($\chi^2=0,753$; $p>0,05$) bakıldığında yine doğum sıralarıyla istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

4.3. 60-72 Aylık Çocukların Annelerinin Sahip Oldukları Bireysel Değerler İle Çocuklarının Prososyal Davranışları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Annelerin sahip oldukları bireysel değerlerinin “Bireysel Değerler Envanteri” kullanılarak belirlenmesi ve 60-72 aylık çocukların prososyal davranışlarının “Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeği” kullanılarak ölçülmesi sonucunda ikisinin arasındaki ilişki incelenmiş ve sonuçları aşağıda açıklanmıştır.

Araştırmaya katılan annelerin bireysel değerleri ile çocuklarının prososyal davranışları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılan Spearman Korelasyon analizinin sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18

Annelerin sahip oldukları bireysel değerler ile çocuklarının prososyal davranışları arasındaki ilişkiyi gösteren Spearman Korelasyon analizi sonuçları

Prososyal Davranışlar		Disiplin ve Sorumluluk	Güven ve Bağışlama	Dürüstlük ve Paylaşım	Saygı ve Doğruluk	Paylaşım ve Saygı
Empati	r _s	-0,058	-0,030	-0,003	-0,071	-0,004
	p	0,315	0,602	0,963	0,223	0,945
	n	300	300	300	300	300
Paylaşma	r _s	-0,033	-0,073	-0,001	-0,041	-0,016
	p	0,574	0,207	0,993	0,482	0,781
	n	300	300	300	300	300
İşbirliği	r _s	0,021	-0,029	0,060	-0,035	-0,026
	p	0,718	0,615	0,296	0,541	0,648
	n	300	300	300	300	300
Yardım Etme	r _s	0,048	-0,038	0,059	0,053	0,044
	p	0,405	0,516	0,307	0,361	0,452
	n	300	300	300	300	300
İletişim Becerileri	r _s	-0,013	-0,076	0,048	0,020	0,043
	p	0,823	0,191	0,404	0,729	0,463
	n	300	300	300	300	300
Ölçeğin Geneli	r _s	0,008	-0,079	0,066	-0,001	0,016
	p	0,890	0,174	0,256	0,991	0,777
	n	300	300	300	300	300

Korelasyon analizleri sonucunda; eğer korelasyon katsayısı 0,30'dan küçükse zayıf, 0,30 ile 0,70 arasındaysa orta ve 0,70'den büyük ise yüksek düzeyde ilişki olduğu

söylenmektedir. Ayrıca korelasyon katsayısının ± 1 olması iki değişken arasında mükemmel bir ilişkinin olduğunu ifade ederken 0 olması ise iki değişken arasında hiç ilişki olmadığı anlamına gelmektedir (Büyüköztürk, Çokluk & Köklü 2020). Tablo 18 incelendiğinde ise Bireysel Değerler Envanterinin tüm alt boyutları (disiplin ve sorumluluk, güven ve bağışlama, dürüstlük ve paylaşım, saygı ve doğruluk, paylaşım ve saygı) ile Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeğinin tüm alt boyutları (empati, paylaşma, işbirliği, yardım etme, iletişim becerileri) ve ölçeğin geneli arasında zayıf düzeyde ilişki olduğu görülmüş ve tüm alt boyutlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>0,05$).



5.Bölüm

Tartışma ve Öneriler

Gerçekleştirilen bu araştırmada 60-72 aylık çocukların annelerinin sahip oldukları bireysel değerler ile çocuklarının prososyal davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Annelerin sahip oldukları bireysel değerler için “Bireysel Değerler Envanteri” kullanılmış ve bu envanter ile annelerin bireysel değerlerinin yaş, eğitim durumu ve çalışma durumu değişkenlerine göre değişiklik gösterip göstermediği incelenmiştir. 60-72 aylık çocukların prososyal davranışları için “Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeği” kullanılmış ve bu ölçek ile çocukların prososyal davranışlarının yaş, cinsiyet, ailenin gelir durumu, kardeş sayısını ve doğum sırası değişkenlerine göre değişiklik gösterip göstermediği incelenmiştir. Son olarak ise annelerin sahip oldukları bireysel değerleri ile çocuklarının prososyal davranışları arasındaki ilişkiye bakılmıştır.

Araştırmanın bu bölümünde yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular göz önünde bulundurularak sonuçlar tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Tartışma

Veri toplama araçları aracılığıyla çalışma grubundan elde edilen verilerin bulguları; alan yazındaki benzer çalışmaların bulguları da incelenerek tartışılmış ve yorumlanmıştır.

5.1.1. Annelerin sahip oldukları bireysel değerlere ilişkin bulguların tartışılması.

Annelerin bireysel değerlerini belirlemek için kullanılan “Bireysel Değerler Envanteri”ne verdikleri cevapların betimsel istatistik analizi sonucunda; annelerin en fazla “Paylaşım ve Saygı” değerine sahip olduğu görülürken ikinci sırada “Disiplin ve Sorumluluk”, üçüncü sırada “Dürüstlük ve Paylaşım”, dördüncü sırada “Saygı ve Doğruluk” ve son sırada ise “Güven ve Bağışlama” değerlerinin olduğu görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında genel olarak gruptaki annelerin en yüksek düzeyde “Paylaşım ve Saygı” değerine sahip oldukları en az düzeyde ise “Güven ve Bağışlama” değerine sahip oldukları söylenebilir.

5.1.1.1. Annelerin sahip oldukları bireysel değerler ile yaş değişkenine ilişkin

bulguların tartışılması. Çalışma grubunda yer alan annelerin sahip oldukları bireysel değerlerinin tüm alt boyutlarının (Disiplin ve Sorumluluk, Güven ve Bağışlama, Dürüstlük ve Paylaşım, Saygı ve Doğruluk, Paylaşım ve Saygı) yaşlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Literatür incelendiğinde benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Bireysel Değerler Envanterini (The Personal Values Inventory) ilk geliştiren Roy (2003) tarafından geliştirme süresince yapılan araştırmada, bireysel değerlerin hiçbir alt boyutu ile yaş değişkeni arasında ilişki tespit edilmemiştir. Kurt'un (2015), bir vakıf üniversitesinde görev yapan akademik personelin bireysel değer yönelimlerini incelediği çalışmasında; Saçkırk (2019) tarafından öğretmenlerle yürütülen tez çalışmasında bireysel değerlerin yaş değişkenine göre değişiklik göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Yine benzer şekilde Erdoğan'ın (2014) profesyonel futbolcularla gerçekleştirdiği araştırmasında yaş değişkeni ile bireysel değerler arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Aktay ve Ekşi (2009) yaptıkları çalışmada ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmen ve yöneticilerin değer tercihlerinin yaşlarına göre değişmediği sonucuna ulaşmışlardır.

Literatürdeki bu çalışmalar incelendiğinde, bireylerin farklı meslek gruplarına dâhil olsalar bile bizim çalışmamızdaki gibi bireysel değerlerinin yaşlarına göre farklılık göstermediği görülmektedir. Değerler, bireylerin hayata bakış açılarını, amaçlarını belirlemekte, alınan kararlarını etkilemekte ve inançlarını yansıtmaktadır (Aktepe & Yel, 2009). Bu açıdan bakıldığında bireyler kişiliklerini kazandıktan sonra doğru olduğunu düşündüğü değerleriyle davranışlarını yönlendirmiş ve zaman geçtikçe bu değerleri iyice benimsemiş olabilirler. Bu yüzden değerler yaşla değişmek yerine daha da oturmuş ve belki de artık alışkanlık haline dönüşmüş olabilir. Ayrıca bireyler; bakış açılarının, amaçlarının, davranışlarının yönlendiricisi olan değerlerin değişmesine yönelik yaşamlarında herhangi bir

ihtiyaç duymamış ya da duysalar bile var olan benimsenmiş değerlerin değiştirmesi güç olduğundan değiştirememiş ve ilk başta edindiği değerleriyle yaşamlarını sürdürüyor oldukları düşünülmektedir.

5.1.1.2. Annelerin sahip oldukları bireysel değerler ile eğitim durumu değişkenine ilişkin bulguların tartışılması. Araştırmanın bulgularına göre annelerin sahip oldukları bireysel değerlerin tüm alt boyutları (Disiplin ve Sorumluluk, Güven ve Bağışlama, Dürüstlük ve Paylaşım, Saygı ve Doğruluk, Paylaşım ve Saygı), eğitim durumlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı değişiklikler göstermemiştir. Roy (2003) yürüttüğü çalışmada bireysel değerlerin sadece dürüstlük ve sorumluluk boyutunda eğitim durumundan etkilendiği diğer hiçbir boyutta eğitim durumunun anlamlı farklılık yaratmadığını tespit etmiştir. Literatürdeki eğitim durumu ile bireysel değerler arasındaki ilişkiyi inceleyen çok çalışma olmamakla birlikte bazı araştırmalar elde ettiğimiz bulguları destekler niteliktedir. Koç (2013) 5-6 yaş çocuğu anneleriyle yaptığı çalışmada annelerin bireysel değer önceliklerinin eğitim durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşmadığını belirtmiştir. Yine bulgumuza paralel şekilde Güner Demir (2015) öğretmenlerle yaptığı tez çalışmasında bireysel değerlerinin eğitim durumlarına göre değişiklik göstermediğini tespit etmiştir. Değerlerin toplumdaki bireyler vasıtasıyla yeni nesillere aktarıldığı ve bu yolla korunduğu düşünüldüğünde, anneler de üyesi oldukları toplumun değerleri ve ailesinde yetiştirilirken benimsetilmiş değerleri sürdürüyor olabilirler. Bireylerin eğitim durumları değişse bile aynı toplumun ferdi oldukları; bu toplumun ortak değerlerinden etkilenecek kendine değer belirledikleri ve bu nedenle de bireysel değerlerin eğitim durumuna göre değişmediği düşünülmektedir.

5.1.1.3. Annelerin sahip oldukları bireysel değerler ile çalışma durumu değişkenine ilişkin bulguların tartışılması. Araştırma sonucunda annelerin sahip oldukları “Güven ve Bağışlama”, “Dürüstlük ve Paylaşım”, “Saygı ve Doğruluk”, “Paylaşım ve Saygı” bireysel değerleri ile çalışma durumları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Ancak

bireysel değerlerin diğer bir alt boyutu olan “Disiplin ve Sorumluluk” ile çalışma durumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Farklılığın yönü incelendiğinde ise çalışan annelerin çalışmayan annelere göre “Disiplin ve Sorumluluk” değerlerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Örneklem grubunda sadece çalışan bireylerin yer aldığı Çavdar'ın (2009) araştırmasında; disiplin ve sorumluluk değerlerinin diğer değerlere göre en yüksek ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir. Aktepe ve Yel (2009) öğretmenlerin en çok önem verdikleri değer arasında sorumluluk değerinin olduğunu, Elbir ve Bağcı (2013) öğretmenlerin sınıflarında sorumluluk sahibi olma değerine diğer değerlerden daha çok yer verdiğini belirtmiştir. Aktif çalışma hayatı olan bu bireylerden alınan verilerle çalışan kişilerin sorumluluk değerini önemsendiği görülmektedir. Diğer yandan bakıldığında Bulach (2002) tüm kademedeki öğretmenlerle yaptığı çalışmada öğretmenlerin en önemli bulduğu ve öğretilmesi gerekliliği üzerinde durduğu değerlerden birinin disiplin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çalık, Çoban ve Özdemir'in (2019) okul yöneticilerinin kişilik özelliklerini inceledikleri çalışmalarında, kişilerin öz disiplin özelliklerini daha fazla sergilediklerini; Akın Bayramlık ve Uluğ'ın (2019) yürüttükleri çalışmada öğretmenlerin güçlü öz disiplin özellikleri gösterdiklerini belirlemişlerdir.

Çalışma grubunun tamamının çalışan bireylerin oluşturduğu; değer, disiplin, sorumluluk konusunda gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde genellikle öğretmen ve yöneticiler üzerinden yapıldığı görülmüştür. Araştırmalar incelendiğinde aktif çalışma hayatı olan bireylerin sorumluluk ve disiplin değerlerinin ve bu yöndeki davranışlarının yüksek olduğu görülmüştür. Bu açıdan bakıldığında bulgularımızda da bu sonuçlara paralel olarak çalışan annelerin disiplin ve sorumluluk değerlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma hayatının belirli bir düzeninin, uyulması gereken kurallarının varlığı, çalışan kişilerin üzerine aldığı ve gerçekleştirmesi gereken sorumluluklarının olduğu açıktır. Çalışma hayatında olan annelerin, iş hayatının kurallarına, iş disiplinine uyması; iş

yaşamlarında üzerine düşen sorumlulukları yerine getirmesi beklenmektedir. Bu nedenle annelerin çalışma hayatında olmasıyla, iş hayatındaki bu gerekli değerlere sahip olduğu ve bu değerleri günlük yaşamlarına da yansıttığı düşünülmektedir.

5.1.2. 60-72 aylık çocukların prososyal davranışlarına ilişkin bulguların

tartışılması. 60-72 aylık çocukların prososyal davranışlarını belirlemek için kullanılan “Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeği”ne verdikleri cevapların betimsel istatistik analizi sonucunda; en düşük 2 puanın en yüksek ise 14 puanın alındığı görülmüştür. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 0 ve en yüksek puan 14 iken araştırma sonucunda ortalama 8 puan alındığı görülmüştür. Bu verilerden yola çıkarak çalışma grubundaki çocukların genel prososyal davranışlarının ortalamanın üzerinde olduğu söylenebilir.

5.1.2.1. 60-72 aylık çocukların prososyal davranışları ile yaş değişkenine ilişkin

bulguların tartışılması. 60-72 aylık çocukların prososyal davranışları ile yaş değişkeni arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda; çocukların “Empati”, “Paylaşma”, “Yardım Etme”, “İletişim Becerileri” ve “Genel Prososyal Davranışları”nın yaşlarına göre anlamlı derecede farklılaştığı görülmüştür. Sadece “İşbirliği” alt boyutu ile yaş değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Farklılığın yönünü incelendiğinde ise anlamlı fark bulunan tüm alt boyutlarda (Empati, Paylaşma, Yardım Etme, İletişim Becerileri) ve Genel Prososyal Davranışlarda; 67-72 aylık çocukların 60-66 aylık çocuklardan daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Literatür incelendiğinde bu bulgularınıza paralellik gösteren çalışmalar olduğu görülmektedir. 60-72 aylık çocukların empati becerilerini inceleyen bazı araştırmalarda 67-72 aylık çocukların 60-66 aylık çocuklara göre empati becerilerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir (Aslan, 2018; Koca, 2020). Cotton (1992) yürüttüğü çalışmasında daha empatik davranışların yaşla beraber artış gösterdiğini belirtmiştir. Çocukların empati becerilerini geliştirmeleri, karşısındakilerin kendisinden farklı düşünebileceklerini anlamaları ve onlara empatik yanıtlar verebilmeleri

için benmerkezci davranışlarının azalması gerekmektedir. Piaget'ye göre çocuklar okul öncesi döneme denk gelen işlem öncesi dönemde benmerkezci özellikler gösterirken dönemin sonlarına doğru bu benmerkezci davranışlarında azalmalar olur. 67-72 aylık dönem artık işlem öncesi dönemin sonlarına denk geldiği için bu yaş grubundaki çocukların benmerkezçiliğinin 60-66 ay çocuklarına göre daha az olduğu ve buna bağlı olarak da daha fazla empatik davranışlar geliştirebileceği düşünülmektedir.

Diğer alt boyutlardan elde edilen sonuçlarda literatürdeki araştırmalarla örtüşmektedir. Er Vargün (2019) tarafından 4-9 yaş arasındaki çocuklarla yapılan doktora tez çalışmasında annelerin bildirimleri sonucunda yaş ve paylaşma davranışları arasında pozitif ilişki olduğu, yaşla beraber paylaşım davranışının da arttığı belirlenmiştir. Çalışma grubunu 3,4 ve 5 yaşlarındaki çocukların oluşturduğu yapılan diğer bir çalışmada, 5 yaşındaki çocukların paylaşım olasılıklarının 3 ve 4 yaşındaki çocuklara göre anlamlı derece yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Sunar & Engin Fidancı, 2016). Uluslararası literatürde de yaşla birlikte paylaşım davranışlarının arttığını gösteren çalışmalar mevcuttur (Brownell, Iesue, Nichols & Svetlova, 2013; Brownell, Svetlova & Nichols, 2009). Büyük yaş grubu çocuklarının kendilerinden küçük olanlara göre üzüntülü olan bireylere yardım etmede daha başarılı oldukları düşünülmektedir (Köksal, 2005). Sunar ve Engin Fidancı'nın (2016) yürüttüğü çalışmanın diğer bir sonucunda da 3 yaşındaki çocukların yardım etme davranışında bulunma olasılıklarının 4 ve 5 yaşındaki çocuklara göre anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmüştür. Çocukların yaşlarıyla beraber gelişen bilişsel gelişimi ve azalan benmerkezçisi sayesinde 67-72 aylık çocukların 60-66 aylık çocuklara kıyasla, yardım gereksinimi olan kişileri daha kolay fark edip yardım davranışları sergileyeceği benzer şekilde akranlarının ihtiyaçlarını daha rahat algılayıp paylaşım yapabileceği düşünülmektedir.

İletişim becerileri ile ilgili çalışmalar incelendiğinde; okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerini inceleyen Acun Kapıkıran, Bora İvrendi ve Adak (2006) çocukların

iletişim becerilerinin yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaştığını bu farklılaşmanın 4 ve 5 yaş çocuklarına göre 6 yaş çocuklarının lehine olduğu saptamıştır. 60-72 aylık çocukların iletişim becerileri inceleyen diğer bir çalışmada, 67-72 aylık çocukların 60-66 aylık çocuklara göre hem iletişim kurallarına uymada hem de karşısındakine olumlu tepki göstermede daha başarılı oldukları görülmüştür (Yaşar Ekici, 2018). İşbirliğinin yaş değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermemesi sonucu, alandaki okul öncesi dönem çocuklarıyla yapılmış çalışmalarda da görülmektedir. Çelik Kahraman'ın (2019) 48-60 ay ve 60-72 ay çocuklarıyla yaptığı araştırmada işbirliği davranışlarının, Gültekin'in (2014) 60-72 aylık çocuklarla yaptığı deneysel tez çalışmasında 60-66 aylık ve 67-72 aylık çocukların grupla işbirliği davranışlarının, Yaşar Ekici'nin (2015) 5-6 yaş grubu çocuklarının sosyal becerilerini incelediği çalışmada sosyal işbirliği becerilerinin; Neslitürk ve Çeliköz (2015) okul öncesi değerler ölçeği geliştirme çalışmasında 5-6 yaş çocuklarının işbirliği davranışlarının yaş değişkenlerine göre farklılık göstermediği sonuçlarına ulaşmışlardır. Çocukların takvim yaşıyla beraber artan dil gelişimleri ve kelime dağarcıklarıyla birlikte kendini ifade etme becerileri de artacaktır. Kendilerini ifade etme becerileri artan çocukların ise buna bağlı olarak iletişim becerilerinin de artacağı düşünülmektedir. İşbirliği becerileri düşünüldüğünde ise bu becerinin yardım etme ve paylaşma davranışlarından daha geç ve daha zor kazanıldığı bilinmektedir. 60-72 aylık dönemde işbirlikçi oyunlar oynansada, çocuklar zaman zaman işbirliği yapsada bu davranışlarının süreklilik kazanmamış olabileceği ve çalışmanın sadece 12 aylık bir dönemi kapsadığı için bu dönem içerisinde de yaşlar arasında değişiklik göstermemiş olabileceği düşünülmektedir.

Genel prososyal davranışların yaş değişkenine göre farklılık gösterdiği ve farkın büyük yaş lehine olduğu sonucu ulusal ve uluslararası literatüdeki birçok çalışmayla paralellik göstermektedir. Karaman ve Dinçer'in (2020) okul öncesi dönem çocuklarıyla yaptıkları çalışmada çocuklarının yaşları ile birlikte prososyal davranış puanlarının da arttığı

belirlenmiştir. Çubukcu (2019) tarafından 48-72 aylık çocuklarla gerçekleştirdiği araştırmada anneler tarafından doldurulan formda 48-60 ve 60-72 aylık çocukların prososyal davranışlarının değiştiğini ve bu değişikliğin büyük yaş grubu lehine olduğu görülmüştür. Svetlova, Nichols ve Brownell (2010) çok daha küçük yaş grubuyla (18-30 ay) çalışma gerçekleştirmiş ve 30 aylık çocukların 18 aylık olanlara göre prososyal davranışlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu örnekler dışında da yaşla beraber prososyal davranışların arttığını belirten çokça araştırma bulunmaktadır (Beadle, Sheehan, Dahlben & Gutches, 2015; Eisenberg ve diğerleri, 2006; Karaman & Dinçer, 2020; Penner ve diğerleri, 2005). Yaşla beraber artan birçok beceri göz önüne alındığında genel prososyal davranışların da yaşla beraber artması beklendik bir durum olacaktır. Okul öncesi dönemde çocukların gelişiminin oldukça hızlı olduğu bilinmektedir. 60-72 ay gibi kısa bir süre içerisinde bile bu gelişim hızı nedeniyle dönem içerisinde farklılıklar oluşmaktadır. Çocukların bu dönemde gelişmeye devam eden bilişsel ve sosyal alanları bu gelişimin yanında yaşlarıyla beraber artan yaşantı ve deneyimlerinin çocukların prososyal davranış becerilerini arttırdığı düşünülmektedir.

5.1.2.2. 60-72 aylık çocukların prososyal davranışları ile cinsiyet değişkenine ilişkin bulguların tartışılması. Çalışma grubunda yer alan 60-72 aylık çocukların prososyal davranış alt boyutlarından “Paylaşma”, “İletişim Becerileri” ve “Genel Prososyal Davranışları”nın cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenirken “Empati”, “İşbirliği” ve “Yardım Etme” prososyal davranışlarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. Farklılık gösteren alt boyutlar (Paylaşma, İletişimin Becerileri) ve Genel Prososyal Davranışlar incelendiğinde tümünde farklılığın kızların lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde empati davranışı sergilemenin kızlar lehine olduğunu belirten çalışmalar bulunmaktadır (Dereli & Aypay, 2012; Robinson, 2008; Taner Derman, 2013; Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, Wagner & Chapman, 1992). Ancak bunların

yanında farklı yaş gruplarında dahi empati ile cinsiyet arasında farklılık olmadığı belirten ve yürütülen bu araştırmayla paralellik gösteren çalışmalar da mevcuttur. Roth-Hanania, Davidov ve Zahn-Waxler (2011) tarafından 8 ile 16 ay arasındaki bebeklerin empati becerileri incelenmiş ve ikinci yıla geçişte empati becerilerinin arttığı ancak cinsiyet değişkeni üzerinde anlamlı farklılık yaratmadığı görülmüştür. Panfile ve Laible (2012), 3 yaş çocuklarıyla çalışma yürütmüş ve empati becerileri üzerinde cinsiyetin etkili olmadığını belirlemişlerdir. Özer (2016) tarafından 5 yaş çocuklarıyla yapılan deneysel araştırmada, cinsiyet değişkeninin ne uygulama öncesinde ne de uygulama sonrasında empati becerileri üzerinde anlamlı farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Akaydın ve Akduman (2016) tarafından 6 yaş çocuklarıyla yürütülen çalışmada da çocukların empati becerileri ile cinsiyetleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmamıştır. Çalışma grubunu 150 kız ve 150 erkek toplam 300 çocuğun oluşturduğu bu araştırmada empatik olmayan cevaplar çok az sayıda verilmiştir. Her ne kadar cinsiyet sayısı eşit olsa da hem tüm çocuklar içinde empatik olmayan cevapların çok az verilmiş olması hem de iki cinsiyet grubunda da çok az verilen empatik olmayan cevapların yer alması; iki grup arasındaki ortalamaları birbirine çok yaklaştırmıştır. Bu nedenle bu araştırmada cinsiyetin empati becerilerinde anlamlı farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşıldığı düşünülmektedir.

Yardım etme davranışının cinsiyete göre farklılık göstermemesi alan yazındaki bazı çalışmalarla paralellik göstermektedir. Stockdale, Hegland ve Chiaromon (1989) tarafından okul öncesi çocuklarıyla yapılan çalışmada yardım etme davranışlarının cinsiyetlerine göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Warneken ve Tomasello (2007) tarafından çok daha küçük yaş grubunda (18-24 aylık) yapılan çalışmada da yardım etme davranışlarına cinsiyetin etkisi olmadığı belirlenmiştir. Bu çalışmaların dışında da ulusal literatürde okul öncesi dönem çocuklarıyla yapılan ve cinsiyetin yardım etme davranışı üzerinde etkisinin olmadığını belirten araştırmalar bulunmaktadır (Çelik Kahraman, 2019; Sunar & Engin Fidancı, 2016).

Cinsiyetin paylaşma üzerindeki kızların lehine olan anlamlı farklılaşmasına yönelik bulgular literatürde de bulunmaktadır. 3 ile 5 yaş arası çocuklarla yapılan araştırmada (Gummerum, Hanoch, Keller, Parsons & Hummel, 2010); 4 ile 8 yaş arası çocukların yer aldığı araştırmada (Ongley, Nola & Malti, 2014) ve 9 ile 17 yaş arasında öğrencilerin katıldığı araştırmada (Gummerum ve diğerleri, 2014), paylaşma davranışlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterdiği ve bu farklılığın kızların lehine olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Kız çocuklarının özellikle akranlarıyla gruplar halinde oynadığı dramatik oyunlarda, oyunlar sırasında; bebek, tabak, bardak, lego kısacası oyun materyalleri oyundaki diğer arkadaşlarıyla paylaşılmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarında genellikle kız çocuklarının yoğun şekilde gruplar halinde dramatik oyun merkezinde oynadıkları bu oyunların çocukların paylaşma davranışına olumlu yönde etkisi olduğu düşünülmektedir.

İletişim becerileri konusunda farklı yaş gruplarıyla yapılan çalışmalar incelendiğinde, cinsiyetin iletişim beceri üzerinde etkili olmadığını belirten çalışmaların (Acar, 2009; Çevik, 2011) yanı sıra bulgularımızla örtüşen ve cinsiyetin iletişim becerilerine göre farklılaştığı ve bu farkın kızların lehine olduğunu sonucuna ulaşan araştırmalar da bulunmaktadır (Akgün & Çetin, 2018; Burlison, 1982; Korkut, 2005; Sezgin & Güler, 2021). Çocukların işbirliği becerilerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermemesi sonucu literatürdeki yapılmış bazı çalışmalarla paralellik göstermektedir. Gültekin (2014) tarafından 60-72 aylık çocuklarla gerçekleştirilen deneysel araştırmada; grupta işbirliğinin deney grubunda kızların lehine farklılaşmasına karşın kontrol grubunda anlamlı farklılık yaratmadığı görülmüştür. Neslitürk ve Çeliköz'ün (2015) çalışma grubunda 5-6 yaş çocuklarının yer aldığı araştırmasında çocukların işbirliği değerlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Benzer şekilde Eminoğlu'nun (2007) 4-5 yaş çocuklarıyla gerçekleştirdiği tez çalışmasında çocukların cinsiyetine göre işbirliği becerilerinin farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi dönemde çocukların oynadıkları oyunlar düşünüldüğünde;

özellikle kız çocuklarının oynadığı dramatik oyunlar (evcilik oynayıp; anne rolüne girip bebeğine bakma onunla konuşma, komşuculuk oynama gibi) genellikle yoğun iletişimin olduğu oyunlar olmaktadır. Kız çocuklarının bu oyunlar yoluyla hem kendi iletişim becerilerinin arttığı hem de akran iletişiminin arttığı düşünülmektedir.

Genel prososyal davranışların kızların lehine farklılık göstermesi alan yazındaki çalışmalarla paralellik göstermektedir. Bağcı Çetin ve Öztürk Samur'un (2018) 60-72 aylık çocuklarla yürüttükleri çalışmada öğretmenlerden aldıkları veriler doğrultusunda kız çocuklarının erkeklere göre prososyal davranışlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Altay ve Güre (2012) okul öncesi dönem çocuklarıyla gerçekleştirdikleri çalışma sonrasında kızların prososyal davranışlarının erkeklerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Diener ve Kim (2004) tarafından okul öncesi çocukları ile yapılan çalışmada da kızların prososyal davranışları erkeklerden anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Önal (2018) tarafından yürütülen ve normal gelişim gösteren 4-6 yaş çocuklarının prososyal davranışları incelendiğinde kızların erkeklerden daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Literatürde kızların prososyal davranışlarda daha başarılı olduğu sonucuna ulaşan başka araştırmalar da bulunmaktadır (Ata & Artan, 2021; Robinson, 2008; Salıktutluk, 2017; Yoleri & Seven, 2014).

Çocuklar çok küçük yaşlarından itibaren çevrelerindeki kişileri gözlemlerler ve bu yolla cinsiyet rollerini öğrenirler. Geleneksel Türk toplumlarında cinsiyete özgü kalıp yargılarının ve rollerinin olduğu bir gerçektir. Anneler bu kalıp yargılarına bağlı olarak kendi davranışlarını biçimlendiriyor ve daha prososyal davranışlar gösteriyor olabilirken çocukları da özellikle annesiyle özdeşim kuran kız çocukları da anneleri görüp, model alarak davranışlarını buna göre şekillendiriyor ve sonucunda erkeklerden daha prososyal davranışlar sergiliyor olabilirler. Bunun yanında ebeveynlerin bu cinsiyete dayalı roller doğrultusunda

çocuklarını yetiştirdiği ve toplumda kız çocuklarından daha çok beklenen prososyal davranışları benimsemelerine neden oldukları düşünülmektedir.

5.1.2.3. 60-72 aylık çocukların prososyal davranışları ile ailenin gelir durumu değişkenine ilişkin bulguların tartışılması. Araştırmaya katılan 60-72 aylık çocukların prososyal davranışları ile ailenin gelir durumu arasındaki ilişki incelendiğinde; “İşbirliği” ve “Yardım Etme” prososyal davranışlarında gelir düzeyi çok iyi olan ailelerdeki çocukların ortalamalarının diğerlerine göre daha yüksek olmasına rağmen bu farklılığın istatistiksel açıdan anlamlılık yaratmadığı görülmüştür. Çocuklarının prososyal davranışlarının tüm alt boyutları (Empati, Paylaşma, İşbirliği, Yardım Etme, İletişim Becerileri) ve “Genel Prososyal Davranışlar”ı ile ailelerinin gelir durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Literatür incelendiğinde hem okul öncesi dönem çocuklarıyla (Arikoç, 2019; Koca, 2020) hem de daha büyük yaş gruplarıyla yürütülen araştırmalarda (Dereli & Aypay, 2012; Rehber & Atıcı, 2009) gelir durumu değişkeninin empati üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmış olduğu görülmektedir. Prososyal davranışların diğer alt boyutları ilgili literatürde incelendiğinde; Şen (2018) tarafından okul öncesi çocuklarıyla yürütülen çalışmada; çocukların paylaşma, yardımlaşma ve işbirliği davranışlarının aylık ortalama gelir düzeylerine göre farklılaşmadığı saptanmıştır ve bu sonuçlar bulgularımızla paralellik göstermektedir. Benzer şekilde Gültekin (2014) tarafından 60-72 aylık çocuklarla yürütülen deneysel çalışmada hem deney hem de kontrol grubundaki çocukların grupta işbirliği yapma becerinde ekonomik durumunun farklılık yaratmadığı görülmektedir. Daha büyük yaş gruplarıyla yapılan (üniversite öğrencileri) başka bir çalışmada da iletişim becerilerinin ekonomik durum değişkenine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır (Erigüç, Şener & Eriş 2013).

Genel prososyal davranışlar incelendiğinde literatürde farklı sonuçlar olduğu görülmektedir. Gelir düzeyi arttıkça prososyal davranışlarında artış gösterdiğini belirten

(Altıntaş, 2020), orta ekonomik düzeyin diğer düzeylere göre prososyalliği en olumlu yönde etkilediği gösteren (Karayığit, 2017), düşük gelirli ailelerde orta ve üst seviyedekilere göre gönüllü davranışların daha az sergilendiği açıklayan (Bandy & Ottoni-Wilhelm, 2012) çalışmaların yanı sıra bulgularımızla paralellik gösteren ve gelir durumu ile prososyal davranışlar arasında ilişki olmadığını belirten çalışmalar da (Çubukcu, 2019; Ergin, 2020; Şen, 2009) bulunmaktadır.

Paylaşma, yardım etme, empati gibi sosyal becerilerin özünde toplumla uyum içinde yaşamak, başkaları için fayda sağlamak varken bu becerilerin gerçekleşmesinde maddiyatın önemi bulunmamaktadır. Her gelir grubundan bireyler başkalarıyla empati kurup ihtiyaç halinde onlarla işbirliği yapabilirler. Özellikle okul öncesi dönem çocukları düşünüldüğünde çocuktan beklenen empati, yardım ya da diğer prososyal davranışların maddi bir sonucu olmadığı için gelir durumuyla da ilişkisi olmaması beklenecek bir durumdur. Ancak bunların yanında gelir durumu çok iyi olan ailelerin manevi paylaşım ve yardımlarının yanı sıra maddi değeri olan paylaşımlar ve yardımlar yapmasının, yine çocukların bunları görerek bu alanda diğerlerinden daha başarılı olmasına neden olabileceği düşünülmektedir.

5.1.2.4. 60-72 aylık çocukların prososyal davranışları ile kardeş sayısı değişkenine ilişkin bulguların tartışılması. Çalışma grubunda yer alan 60-72 aylık çocukların prososyal davranışlarının kardeş sayısına göre değişip değişmediği incelendiğinde; kardeşi olmayan tek çocukların “Yardım Etme” prososyal davranış ortalamaları kardeşi olanlara göre daha düşük olmasına rağmen bu farklılık istatistiksel açıdan anlamlılık ortaya çıkarmamıştır. İncelenen bulgulara göre çocuklarının prososyal davranışlarının tüm alt boyutlarının (Empati, Paylaşma, İşbirliği, Yardım Etme, İletişim Becerileri) ve “Genel Prososyal Davranışları”nın kardeş sayısı değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Literatürde bu bulgularla örtüşen araştırmalar olduğu görülmektedir. Doğanay Koç (2017) tarafından okul öncesi eğitime devam eden 60 ay ve üzeri çocuklarla gerçekleştirilen

çalışmada empati ile kardeş sayısı arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Koca (2020) tarafından 60-72 aylık çocuklarla yapılan tez çalışmasında, çocukların empati puanlarının kardeş sayısı değişkenine göre farklılık göstermediği saptanmıştır. Okul öncesi dönem çocuklarıyla yapılan bazı araştırmalarda da benzer şekilde çocukların empati becerileri ile kardeş sayıları arasında anlamlı ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Aslan, 2018; Arıkoç, 2019; Taner Derman, Türen & Buntürk, 2020).

Prososyal davranışların diğer alt boyutları ilgili alan yazın tarandığında; Özer (2016), 5 yaş grubu çocuklarla yürüttüğü tez çalışmasında paylaşma ve yardım etme davranışlarının kardeş sayısına göre değişiklik göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Uzmen (2001) tarafından 6 yaş grubu çocuklarıyla yürütülen çalışmada paylaşma ve yardım etme davranışlarının kardeş sayısı değişkenine göre farklılık göstermediği belirtilmiştir. Şen (2018), okul öncesi dönem çocuklarıyla gerçekleştirdiği çalışmasında, çocuklardan aldığı ölçümler sonucunda paylaşma becerilerinin kardeş sayısına göre değişmediği ama yardımlaşma becerisinin kardeş sayısına göre farklılık gösterdiği ve bu farkın bulgularımızın aksine tek çocukların lehine olduğunu tespit etmiştir. Yakupoğulları (2018) 60-72 aylık çocukların paylaşma davranışları ile kardeş sayısı arasında ilişki olmadığını belirlemiştir. Smith ve diğerleri (2013) 3 ile 8 yaş arasındaki çocuklarla yaptığı çalışmada kardeş sayılarının paylaşma davranışları üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Gültekin'in (2014) 60-72 aylık çocuklarla yürüttüğü çalışmada grupla işbirliğinin kardeş sayısına; Yaşar Ekici'nin (2015) 5-6 yaş çocuklarıyla gerçekleştirdiği çalışmada sosyal işbirliğinin ailedeki çocuk sayısına ve Eminoğlu'nun (2007) 4-5 yaş çocuklarıyla yaptığı çalışmada işbirliğinin kardeş sayısına göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Çelik Kahraman (2019) tarafından yürütülen çalışmada hem 48-60 aylık hem de 61-72 aylık çocukların iletişim becerilerinin kardeş sayılarına göre değişiklik göstermediği görülmüştür.

Genel prososyal davranışlar konusunda yapılan araştırmalar incelendiğinde kardeş sayısına göre değişiklik göstermediği belirten ve bulgularımızla örtüşen sonuçlar olduğu görülmektedir. Bağcı Çetin ve Öztürk Samur (2018) 60-72 aylık çocuklarla yaptıkları çalışmada, anne formunda tek çocukların kardeşi olanlara göre prososyalliğinin daha düşük olduğunu belirlerken baba ve öğretmen formunda kardeş sayısına göre prososyalliğin farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Öztürker (2014) tarafından 6 yaş çocuklarıyla yapılan çalışmada da çocukların prososyalliğinin kardeş sayısından etkilenmediğini belirlenmiştir. Cauley ve Tyler (1989) 4-5 yaş çocuklarıyla araştırma yürütmüş ve çocukların prososyal davranış sıklığının kardeş sayısından etkilenmediğini saptamıştır. Çelik Kahraman (2019) tarafından yapılan çalışmada hem 48-60 hem de 61-72 aylık çocukların prososyal davranışlarının kardeş sayılarına göre değişiklik göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca kardeşlerle çalışma yapan Hughes, McHarg ve White (2018); kardeşlerin prososyal davranış gelişimi için ne gerekli ne de yeterli olduğunu ifade etmiş ve bununla birlikte birçok kardeş ilişkisini nitelendiren duygusal yoğunluk ve alışkanlığın çocukların prososyal bireyler olarak gelişimi noktasında zengin birer ortam sağladığını belirtmişlerdir.

Çalışma grubunda yer alan çocukların tamamı okul öncesi eğitim kurumlarında eğitimlerine devam etmektedir. Bu çocukların evde kardeşleri olmasa bile okulda akran ve yetişkin gruplarıyla bir araya geldiği bu yolla sosyalleştiği ve prososyal davranışları öğrendiği düşünülmektedir. Bu nedenle kardeş sayısının prososyal davranışlar üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı sonucuna ulaşıldığı düşünülmektedir.

5.1.2.5. 60-72 aylık çocukların prososyal davranışları ile doğum sırası değişkenine ilişkin bulguların tartışılması. Araştırma bulgularına göre 60-72 aylık çocukların prososyal davranışlarının tüm alt boyutlarının (Empati, Paylaşma, İşbirliği, Yardım Etme, İletişim Becerileri) ve “Genel Prososyal Davranışları”nın doğum sırası değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Literatürde ulaşılan araştırmalarda bu bulgulara benzer

sonuçlar olduğu görülmektedir. Akaydın ve Akduman (2016) tarafından 6 yaş grubu çocuklarıyla gerçekleştirilen çalışmada, çocukların empati becerilerinin doğum sırasına göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Benzer Şekilde; zdemir'in (2017) ve Arıkoç'un (2019) okul öncesi dönem çocuklarıyla, Doğanay Koç'un (2017) 60 ay ve üzeri çocuklarla, etin ve Güngör Aytar'ın (2012) ilköğretim 4. Sınıf ğrencileriyle ve Ercoşkun'un (2005) niversite öğrencileriyle yürüttükleri çalışmalarda da empati becerilerinin doğum sırasına göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşıldığı görülmüştür. Okul ncesi dönem çocuklarıyla yapılan, prososyal davranışların diğer alt boyutları ile ilgili araştırmaların sonuçlarının da bulgularımızla örtüştüğü görülmektedir. İlgili literatürde; Uzmen (2001) paylaşma davranışının, Smith ve diğerleri (2013) paylaşma davranışının, Yakupoğulları (2018) paylaşma davranışının, zer (2016) yardım etme davranışının, Uluyurt (2012) akranlarına karşı yardım etmeyi amaçlayan sosyal davranışlarının, elik Kahraman (2019) (48-60 aylık yaş grubunda) işbirliği davranışının ve Yaşar Ekici (2018) iletişim becerilerinin doğum sırasına göre farklılık göstermediğini belirlemişlerdir.

Genel prososyal davranışlar incelendiğinde de bulgularımızla paralellik gösteren sonuçlar olduğu görülmektedir. Sarı (2007) 5-6 yaş grubuyla yürüttüğü çalışmada çocukların sosyal becerilerinin doğum sırasına göre değişmediğini saptamıştır. Diener ve Kim (2004) okul öncesi dönem çocuklarıyla yaptıkları çalışmada sosyal yeterliliklerinin doğum sırasıyla anlamlı bir ilişkisi olmadığını belirlemişlerdir. Ergin (2020) okul öncesi çocuklarıyla yürüttüğü çalışmada, çocukların prososyal davranışlarının doğum sıralarına göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Türkmen (2018) 48-60 ay grubuyla gerçekleştirdiği çalışmasında hem anne hem de babaların yaptığı değerlendirmeler sonucunda, çocukların prososyal davranışlarında doğum sırasının anlamlı bir farka yol açmadığını saptamıştır.

Hangi sırada doğarlarsa doğsunlar evde ebeveynleri tarafından tüm çocuklara gösterilen tutum aynı ise bunun prososyal davranışları etkilemeyeceği düşünülmektedir.

Çocuklar kaçıncı sırada olursa olsunlar aynı ailenin üyesi olarak aynı kurallara uyduğu, ebeveynleri tarafından benzer şekillerde yetiştirilmeye çalışıldığı ve bu nedenle de prososyal davranışları üzerinde doğum sırasının etkili olmadığı sonucuna ulaşıldığı düşünülmektedir.

5.1.3. 60-72 aylık çocukların annelerinin sahip oldukları bireysel değerler ile çocuklarının prososyal davranışları arasındaki ilişkiye dair bulguların tartışılması.

Çalışma grubunda yer alan annelerin sahip oldukları bireysel değerleri belirlemek için kullanılan “Bireysel Değerler Envanteri”nin tüm alt boyutları (Disiplin ve Sorumluluk, Güven ve Bağışlama, Dürüstlük ve Paylaşım, Saygı ve Doğruluk, Paylaşım ve Saygı) ile 60-72 aylık çocukların prososyal davranışlarını ölçmek için kullanılan “Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeği”nin tüm alt boyutları (Empati, Paylaşma, İşbirliği, Yardım Etme, İletişim Becerileri) ve “Genel Prososyal Davranışlar” arasında zayıf düzeyde ilişki olduğu görülmüştür.

Annelerin bireysel değerleri ve çocuklarının prososyal davranışları arasında negatif ya da pozitif yönlü istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Yani annelerin sahip olduğu bireysel değerlerin yüksek düzeyde olması çocukların prososyal davranışlarının artmasına ya da azalmasına neden olmazken değerlerinin düşük düzeyde olması da yine çocukların prososyal davranışlarının azalmasına veya artmasına neden olmamıştır.

Literatürde annelerin bazı değişkenlerinin çocukların prososyal davranışları üzerinde etkisi olduğunu belirten çalışmalar bulunmaktadır. Genç (2021) okul öncesi çocuklarının annelerinin prososyal davranışları arttıkça çocuklarının da prososyal davranışlarının arttığını belirtmiş ve ayrıca araştırmasında demokratik tutumu benimseyen annelerin çocuklarının daha prososyal olduğunu saptamıştır. Çubukcu (2019) tarafından yapılan çalışmada annelerin prososyal davranışları ve otoriter tutumu ile çocukların prososyal davranışları arasında pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Literatürdeki bu çalışmaların yanı sıra annelerin bazı değişkenlerinin çocukların prososyal davranışları üzerinde etkisi olmadığını belirten ve bulgularımızla paralel olduğunu söyleyebileceğimiz araştırmalar da bulunmaktadır. Akbaş ve

Temiz (2015) yürüttükleri araştırmada çocuklara empati becerilerinin kazandırılmasında anne empati beceri düzeylerinin çok etkili olmadığını saptamışlardır. Kienbaum, Volland ve Ulich (2001), 5 yaş çocuklarıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarında annelerin davranışları ile çocuklarının sıkıntıya karşı sempatik-prososyal tepkileri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Ferreira ve diğeri (2016) tarafından yapılan çalışmada; baba çocuk ve öğretmen çocuk ilişkilerinin kalitesinin doğrudan çocukların prososyal davranışlarıyla ilişkili olduğu belirlenirken, anne çocuk ilişki kalitesinin doğrudan çocukların prososyal davranışlarıyla ilişkili olmadığı görülmüştür.

Göz önünde bulundurulması gereken bir diğeri konu ise çalışma grubundaki çocukların tamamının okul öncesi eğitim kurumlarında eğitime devam ediyor olduğudur. Yapılan çalışmalar okul öncesi eğitime devam etme süresi uzadıkça çocukların sosyal uyum becerilerinin ve prososyal davranışlarının arttığını belirtmektedir (Günindi, 2008; Karaman & Dinçer, 2020; Salıktuluk, 2017).

Elde edilen bulgular ve literatür araştırmaları sonrasında annelerin değerleri ile çocukların prososyal davranışları arasında ilişki olmamasının birkaç nedeni olabileceği düşünülmektedir. Öncelikle değerleri aracılığıyla davranışlarını biçimlendiren anneler, kendi davranışlarına yansıtmasalar bile çocuklarının doğru davranışlarını; paylaşma, yardım etme, işbirliği gibi pekiştiriyor olabilirler. Çocuklar aileleri tarafından pekiştirilen olumlu davranışları sürdürüyor olabilirler. Ayrıca araştırmada sadece anne değerleri ele alınmıştır. Aile kurumunda yer alan babaların ya da ebeveyni çalışan çocuklar için bakımını üstlenen ve onunla daha çok vakit geçiren kişilerin değerleri de çocukların davranışları üzerinde etkiye sahip olabilir. Çalışma grubundaki çocukların tamamının okul öncesi eğitime devam etmesinin de sergiledikleri prososyal davranışlar üzerinde etkisi olduğu düşünülmektedir. Okula gidip akranlarıyla iletişime ve etkileşime geçen çocukların aldığı okul öncesi eğitim aracılığıyla da prososyal davranışları öğrendiği ve davranışlarına yansıttığı düşünülmektedir.

Bununla birlikte çocukların prososyal davranışlarını etkileyen başka çevresel faktörlerin (prososyal davranışları destekleyen videolar izleme, bu konuları içeren kitapların okunması, ailenin sahip olduğu kültür yapısı, ait olduğu toplumun kuralları, ailenin bu konudaki bilinçlilik seviyesi gibi) olabileceği düşünülmektedir.

5.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında şu öneriler getirilmiştir:

1. Okul öncesi dönem çocuklarıyla eğitime başlamadan ve okul öncesi eğitimi bitimine kadar geçen süreyi kapsayacak boylamsal bir araştırma yapılarak okul öncesi eğitimin prososyal davranışlara etkisi daha iyi açıklanabilir.
2. Araştırmanın örneklemini genişletilerek Türkiye'nin farklı şehirlerinde, farklı kültürlere sahip aileler ve çocuklar dâhil edilerek hem değerlerin hem de prososyal davranışların kültürden ne derece etkilendiği öğrenilebilir.
3. Çocukların sadece annelerinin değil babalarının ya da bakımını üstlenen kişilerin değerleriyle de prososyal davranışlar arasındaki ilişkilere bakılarak açıklanabilir.
4. Çocukların prososyal davranışlarını belirlemek için nicel bir ölçek kullanmak yerine nitel bir yöntem kullanılabilir. Doğal gözlem yöntemiyle çocuklar sınıf ortamında belirli aralıklarla gözlemlenerek sergiledikleri prososyal davranışlar incelenebilir.
5. Okul öncesi öğretmenleri sınıflarındaki prososyal davranışları arttırmak adına öncelikle kendisi model olarak öğrencilerinin bu davranışlarını destekleyecek etkinliklere yer verebilirler.
6. Okul öncesi öğretmenleri etkinliklerini uygularken öğrencilerinin birbirleriyle işbirliği içinde olmasını destekleyerek akran etkileşimi yoluyla bu davranışların artmasını sağlayabilirler.
7. Okul öncesi öğretmenleri aile eğitimi kapsamında ailelere prososyal davranışların önemi konusunda bilinçlendirici eğitimler düzenleyebilirler.

8. Aileler önce kendileri rol model olarak çocuklarının prososyal davranışlarını destekleyebilirler.
9. Çocuklara evde ya da okulda temel amacı prososyal davranışları benimsetmek olan kitaplar okunabilir, uygun sınırlar dâhilinde bu konuda eğitici videolar izletilebilir.



Kaynakça

- Aavik, T. & Allik, J. (2002). The structure of estonian personal values: A lexical approach. *European Journal of Personality*, 16(3), 221–235.
- Acar, V. (2009). *Öğretmen adaylarının iletişim becerileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Acun, İ., Yücel, C., Önder, A. & Tarman, B. (2013). Değerler: Kim ne kadar değer veriyor? *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 191–206.
- Acun Kapıkıran, N., Bora İvrendi, A. & Adak, A. (2006). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: Durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(19), 19–27.
- Akaydın, D. & Akduman, G. G. (2016). 6 yaş grubu çocukların duygusal zeka düzeyleri ile empatik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(43), 1353–1360.
- Akbaş, Oktay. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II.kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akbaş, Oya. (2018). *Çocuk eğitiminde pozitif disiplin teknikleri* (2. baskı). İstanbul: Yediveren Yayınları.
- Akgün, R. & Çetin, H. (2018). Üniversite öğrencilerinin iletişim becerilerinin ve empati düzeylerinin belirlenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 103–117.
- Akın Bayramlık, H. & Uluğ, F. (2019). Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile damgalama davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 4–17.
- Aktay, A. & Ekşi, H. (2009). Yönetici ve öğretmenlerin değer tercihleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *İş Ahlakı Dergisi*, 2(3), 19–65.

- Aktepe, V. (2010). *İlköğretim 4. Sınıf sosyal bilgiler dersinde yardımseverlik değerinin etkinlik temelli öğretimi ve öğrencilerin tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aktepe, V. (2016). Ailede değerler eğitimi ve program ihtiyacı. R. Turan ve K. Ulusoy (Editörler), *Farklı yönleriyle değerler eğitimi* (ss. 78–94). Ankara: Pegem Akemi.
- Aktepe, V. & Gündüz, M. (2019). Değerler eğitimi. A. Uzun ve V. Aktepe (Editörler), *Özel öğretim yöntemleri cilt-1* (ss. 69-105). Ankara: Pegem Akemi.
- Aktepe, V. & Yel, S. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin değer yargılarının betimlenmesi: Kırşehir ili örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 607–622.
- Altay, F. B. & Güre, A. (2012). Relationship among the parenting styles and the social competence and prosocial behaviors of the children who are attending to state and private preschools. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2712–2718.
- Altıntaş, K. (2020). *Gelir düzeyi ile prososyal davranış arasındaki ilişki: Ampirik bir inceleme*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Altuğ Özsoy, S. & Vatan, F. (2007). Bir yüksekokul çalışanlarının kişisel değerlerinin incelenmesi. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 23(2), 1–11.
- Altun, M. (2018). *Annelerin değer algıları ile çocukların değer algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Arıcı, İ. & Maden, K. (2018). İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretim programında saygı değeri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 237–256.
- Arıkoç, B. (2019). *Okul öncesi dönemde duygusal zeka ve empati ile ahlaki ve sosyal kural bilgisi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Asan, T., Ekşi, F., Doğan, A. & Ekşi, H. (2008). Bireysel değerler envanteri'nin dilsel eşdeğerlik geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 27, 15–38.
- Aslan, N. (2018). *60-72 aylık çocukların empati becerilerinin anne çocuk ilişkisi açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aslan, S. & Aybek, B. (2019). *Uygulama örnekleriyle çokkültürlü eğitim ve değerler eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Astill, B. R., Feather, N. T. & Keeves, J. P. (2002). A multilevel analysis of the effects of parents, teachers and schools on student values. *Social Psychology of Education*, 5(4), 345–363.
- Ata, S. & Artan, İ. Z. (2021). Examination of adolescents' prosocial behaviour tendencies in terms of some variables: A city sample. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10(1), 304–320.
- Avcı, Y. E. (2019). Davranış/ilişki düzenlemeleri (istenmeyen davranışlar ve disiplin). O. Sarıgöz, R. Tösten ve M. Baş (Editörler), *Sınıf yönetimi* (ss. 167–179). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aydın, E. & Sulak, S. E. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının “değer” kavramına yönelik metafor algıları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 482–500.
- Aydın, M. (2011). Değerler, işlevleri ve ahlak. *Eğitim-Bir-Sen*, 7(19), 39–45.
- Aydın, M. Ş. (2021). 13-70 aylık çocuklarda prososyal davranışlar: Doğal gözlem çalışması. *Psikoloji Çalışmaları - Studies in Psychology, Advance on*.
- Aydın, M. Ş. & Acun, E. (2018). Küçük çocuklar başkalarının ihtiyacını gözeterek yardım ederler. *Nesne Psikoloji Dergisi (NPD)*, 6(12), 51–67.
- Aytekin, H. (2021). *İnsan ilişkileri ve iletişim* (8. baskı). Ankara: Pegem Akdemi.

- Bacanlı, H. (2011). Değer değer midir?. *Eğitim-Bir-Sen*, 7(19), 18–21.
- Bağcı Çetin, B. & Öztürk Samur, A. (2018). 60-72 aylık çocukların prososyal davranışları ile anne-babalarının prososyal davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 1–17.
- Bakırcıoğlu, R. (2016). *Ansiklopedik eğitim ve psikoloji sözlüğü* (Genişletilmiş ikinci baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Baloğlu, M. & Balgamiş, E. (2005). İlköğretim ve ortaöğretim yöneticilerinin öz-değerlerinin betimlenmesi: Tokat ili örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3(10), 19–31.
- Bandy, R. & Ottoni-Wilhelm, M. (2012). Family structure and income during the stages of childhood and subsequent prosocial behavior in young adulthood. *Journal of Adolescence*, 35(4), 1023–1034.
- Bardi, A. & Schwartz, S. H. (2003). Values and behavior: Strength and structure of relations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(10), 1207–1220.
- Barnea, M. F. & Schwartz, S. H. (1998). Values and voting. *Political Psychology*, 19(1), 17–40.
- Barni, D. & Knafo, A. (2012). Value systems of fathers, mothers and adolescents: Do parents and their children construe basic values in the same way? *Survey Research Methods*, 6(1), 3–11.
- Başal, H. A. (2012). *Gelişim ve psikoloji: Nasıl mutlu ve başarılı bir çocuk yetiştirtebilirim?* (Genişletilmiş beşinci baskı). Bursa: Ekin Basın Yayın Dağıtım.
- Baykul, Y. (2021). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klâsik test teorisi ve uygulaması* (4. baskı). Ankara: Pegem Akdemi.
- Beadle, J. N., Sheehan, A. H., Dahlben, B. & Gutchess, A. H. (2015). Aging, empathy, and prosociality. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 70(2), 213–222.

- Bilgin, N. (1995). *Sosyal psikolojide yöntem ve pratik çalışmalar*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Bilsky, W. & Schwartz, S. H. (1994). Values and personality. *European Journal of Personality*, 8(February), 163–181.
- Bolat, Y. (2016). Sosyal değerleri ve değerler eğitimi anlamak. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(29), 322–348.
- Bröchner, J. (2021). Construction project management fiction: Individual values. *International Journal of Project Management*, 39(6), 594–604.
- Brownell, C. A., Iesue, S. S., Nichols, S. R. & Svetlova, M. (2013). Mine or yours? Development of sharing in toddlers in relation to ownership understanding. *Child Development*, 84(3), 906–920.
- Brownell, C. A. & Kopp, C. B. (2007). Transitions in toddler socioemotional development: Behavior, understanding, relationships. C. A. Brownell & C. B. Kopp (Eds.), *Socioemotional development in the toddler years: Transitions and transformations*. (pp. 1–39). The Guilford Press.
- Brownell, C. A., Svetlova, M. & Nichols, S. (2009). To share or not to share: When do toddlers respond to another's needs? *Infancy*, 14(1), 117–130.
- Bulach, C. R. (2002). Implementing a character education curriculum and assessing its impact on student behavior. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 76(2), 79–83.
- Burleson, B. R. (1982). The development of comforting communication skills in childhood and adolescence. *Child Development*, 53(6), 1578-1588.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (24. baskı). Ankara: Pegem Akdemi.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. & Köklü, N. (2020). *Sosyal bilimler için istatistik* (24. baskı). Ankara: Pegem Akdemi.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (24. baskı). Ankara: Pegem Akdemi.
- Can, İ. (2019). Güveni nasıl tanımlayabiliriz? Ya da sosyal bilimlerin konusu olarak güven. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (41), 46–59.
- Carlo, G., Hausmann, A., Christiansen, S. & Randall, B. A. (2003). Sociocognitive and behavioral correlates of a measure of prosocial tendencies for adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 23(1), 107–134.
- Carlo, G. & Randall, B. A. (2002). The development of a measure of prosocial behaviors for late adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(1), 31–44.
- Cauley, K. & Tyler, B. (1989). The relationship of self-concept to prosocial behavior in children. *Early Childhood Research Quarterly*, 4(1), 51–60.
- Cotton, K. (1992). Developing empathy in children and youth. *School Improvement Research Series*, (4), 1–18.
- Çağdaş, A. & Seçer, Z. (2002). *Çocuk ve ergende sosyal ve ahlak gelişimi*. R. Arı (Editör). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çalık, T., Çoban, Ö. & Özdemir, N. (2019). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlikleri ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(1), 83–106.
- Çalışkur, A. & Aslan, A. E. (2013). Rokeach değerler envanteri güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(29), 81–105.
- Çavdar, M. (2009). *İlköğretim öğretmenlerinin bireysel değerlerinin çok boyutlu incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çekin, A. (2013). İmam hatip lisesi öğrencilerinin prososyal davranış eğilimleri üzerine nicel bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(28), 34–45.

- Çelik Kahraman, S. (2019). *Okul öncesi prososyal davranış ölçeğinin geliştirilmesi ve 48-72 aylık çocuklarda prososyal davranışların bazı değişkenlere göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çetin, N. & Balanuye, Ç. (2015). Değerler ve eğitim ilişkisi üzerine. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, (24), 191–203.
- Çetinkaya, B. (2018). *Çocuk ruh sağlığı: Sağlıklı aile, sağlıklı çocuk* (6. baskı). Ankara: Pegem Akdemi.
- Çevik, D. B. (2011). Müzik öğretmeni adaylarının iletişim becerileri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 1–13.
- Çınar, F. (2019). Kavramsal çerçeve. V. Aktepe ve M. Gündüz (Editörler), *Karakter ve değer eğitimi* (ss. 2–20). Ankara: Pegem Akdemi.
- Çoklar, I. & Dönmez, A. (2015). Bağışlama istekliliği ölçeği'nin uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 60–73.
- Çubukcu, A. (2019). *48 – 72 aylık çocukların prososyal davranışları ile annelerinin prososyal davranışları ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Çubukçu, Z. & Gültekin, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. *Bilig*, (37), 155–174.
- Debats, D.L. & Bartelds, B.F. (1996). The structure of human values: a principal components analysis of the rokeach value survey (rvs). *University of Groningen*, 47-55.
- Demir Atalay, T. & Fırat Durdukoca, Ş. (2018). Öğretmen adaylarının değerlere ilişkin metaforları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 894–923.
- Demircioğlu, İ. H. & Tokdemir, M. A. (2008). Değerlerin oluşturulma sürecinde tarih

- eğitimi : Amaç, işlev ve içerik. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(15), 69–88.
- Demirhan İşcan, C. (2007). *İlköğretim düzeyinde değerler eğitimi programının etkililiği*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Demirhan İşcan, C. (2019). Değerler eğitiminde temel kavramlar. F. Ersoy ve P. Ünüvar (Editörler), *Karakter ve değerler eğitimi* (ss. 31–50). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dereli, E. & Aypay, A. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinin empatik eğilimleri ve işbirliği yapma karakterlerinin insani değerlerini yordaması ve bu özelliklerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2 (Ek Özel Sayı)), 1249–1270.
- Diener, M. L. & Kim, D. Y. (2004). Maternal and child predictors of preschool children's social competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25(1), 3–24.
- Doğanay Koç, E. (2017). *Okul öncesi eğitime devam eden 60 ay ve üzeri çocukların anne bağlanma stillerinin; empatik, duygusal ve sosyal beceri düzeylerine etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dovidio, J. F. & Banfield, J. C. (2015). Prosocial behavior and empathy. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 2 (19), 216–220.
- Doymuş, K., Şimşek, Ü. & Şimşek, U. (2005). İşbirlikçi öğrenme yöntemi üzerine derleme: 1. işbirlikçi öğrenme yöntemi ve yöntemle ilgili çalışmalar. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 59–83.
- Dökmen, Ü. (2014). *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati* (52. baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Dönmez, C. (2006). Değerler eğitiminde kahramanların kullanımına bir örnek: Mustafa Kemal Atatürk. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 113–133.
- Dunfield, K. A. & Kuhlmeier, V. A. (2013). Classifying prosocial behavior: Children's

- responses to instrumental need, emotional distress, and material desire. *Child Development*, 84(5), 1766–1776.
- Dunfield, K., Kuhlmeier, V. A., O’Connell, L. & Kelley, E. (2011). Examining the diversity of prosocial behavior: Helping, sharing, and comforting in infancy. *Infancy*, 16(3), 227–247.
- Duran, E. & Bitir, T. (2021). İlkokul öğretmenleri, öğrencileri ve velilerinin değer algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 252–269.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A. & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology* (6th ed., pp. 646–718). John Wiley & Sons, Inc.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L. & Knafo-Noam, A. (2015). Prosocial development. R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology and developmental science* (pp. 1–47). John Wiley & Sons, Inc.
- Eivers, A. R., Brendgen, M., Vitaro, F. & Borge, A. I. H. (2012). Concurrent and longitudinal links between children’s and their friends’ antisocial and prosocial behavior in preschool. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(1), 137–146.
- Elbir, B. & Bağcı, C. (2013). Değerler eğitimi üzerine yapılmış lisansüstü düzeyindeki çalışmaların değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 8(1), 1321–1333.
- Eminoğlu, B. (2007). *Dört-beş yaş çocuklarının sosyal davranışları ile ebeveyn davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Emre, İ. (2020). Dürüstlük. *Türk Dili Dergisi*, 69(822), 24–28.
- Er Vargün, G. (2019). *Çocuklarda olumlu sosyal davranışın yordayıcıları olarak ahlaki muhakeme, ahlaki duygu ve ebeveyn davranışları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Ercoskun, M. H. (2005). *Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin empatik becerilerinin çeşitli*

- değişkenler açısından incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Erdem, A. R. (2003). Üniversite kültüründe önemli bir unsur: Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(4), 55–72.
- Erdem, A. R. (2019). Sınıf disiplini ve kurallar. R. Sarpkaya (Editör.), *Sınıf yönetimi* (ss. 81–110). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdoğan, B. S. (2014). *Profesyonel futbolcularda bireysel değerler üzerine bir araştırma.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ergin, D. G. (2020). *Okul öncesi dönemde ebeveyn tutumları ile çocuğun prososyal davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Ergün, M. (2019). *Eğitim felsefesi* (7. baskı). Ankara: Pegem Akdemi.
- Erigüç, G., Şener, T. & Eriş, H. (2013). İletişim becerilerinin değerlendirilmesi: Bir meslek yüksekokulu öğrencileri örneği. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 16(1), 45–65.
- Ersoy, E. G. & Köşger, F. (2016). Empati : Tanımı ve önemi. *Osmangazi Tıp Dergisi*, 38(2), 9–17.
- Ferreira, T., Cadima, J., Matias, M., Vieira, J. M., Leal, T. & Matos, P. M. (2016). Preschool children's prosocial behavior: the role of mother-child, father-child and teacher-child relationships. *Journal of Child and Family Studies*, 25(6), 1829–1839.
- Fichter, J. (2004). *Sosyoloji nedir?* (7. baskı). (Çev. N. Çelebi). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Genç, F. G. (2021). *Annelerin prososyal davranışları ve tutumları ile okul öncesi dönem çocuklarının prososyal davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- George, D. & Mallery, P. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference* (11th ed.). Boston: Pearson.

- Glassman, B. (2008). *Respect*. San Diego: Bearing Books.
- Gordon, T. (2005). *Çocukta dış disiplin mi? İç disiplin mi?* (7. baskı). B. Özkan (Editör), (Çev. E. Aksoy). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Gross, J. T., Stern, J. A., Brett, B. E. & Cassidy, J. (2017). The multifaceted nature of prosocial behavior in children: Links with attachment theory and research. *Social Development, 26*(4), 661–678.
- Gökalp, N. (2003). Ekonomide güven faktörü. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi, 10*(2), 163–174.
- Gummerum, M., Hanoch, Y., Keller, M., Parsons, K. & Hummel, A. (2010). Preschoolers' allocations in the dictator game: The role of moral emotions. *Journal of Economic Psychology, 31*(1), 25–34.
- Gummerum, M., Keller, M., Takezawa, M., Mata, J., Development, S. C., Jun, N. M. & June, M. (2014). To give or not to give: Children's and adolescents' sharing and moral negotiations in economic decision situations. *Human Development, 79*(3), 562–576.
- Gülle, M. & Beyleroğlu, M. (2017). Eleştirel düşünme ve empati (eğitim ve spor alanı). Ankara: Efil Yayınevi.
- Gülşen, C. (2017). Öğretmen adaylarının bireysel değerler yönetimi hakkındaki görüşleri. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11*, 57–71.
- Gültekin, D. (2014). *Yaratıcı drama eğitiminin 60-72 aylık çocukların sosyal-duygusal gelişimine etkisi (Malatya ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Güner Demir, T. (2015). *Öğretmenlerin sergiledikleri rol fazlası davranışlar ve bireysel değerler ile ilişkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Güney Karaman, N. & Denli, Ö. S. (2021). Ahlak gelişimi. D. M. Siyez (Editör), *Çocuk ve ergen gelişimi çok boyutlu bir bakış* (ss. 339–380). Ankara: Pegem Akdemi.

- Güngör, E. (2000). *Değerler psikolojisi üzerinde araştırmalar*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Günindi, N. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum becerileri ile anne-babalarının empatik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hay, D. F. (1994). Prosocial development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(1), 29–71.
- Hay, D. F., Payne, A & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 84–108.
- Heagle, A. I. & Rehfeldt, R. A. (2006). Teaching perspective-taking skills to typically developing children through derived relational responding. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention*, 3(1), 1–34.
- Hendarwati, E. (2017). Honesty empowerment for early childhood students through snake and ladder game. *Proceedings of the 4th Asia Pacific Education Conference (AECON 2017)* (pp. 94–97). Paris, France: Atlantis Press.
- Hill, E. W. (2001). Understanding forgiveness as discovery: Implications for marital and family therapy. *Contemporary Family Therapy*, 23(4), 369–384.
- Hogg, M. A. & Vaughan, G. M. (2010). *Essentials of social psychology*. England: Pearson Education Limited.
- Hostetter, S. J. (2003). *Institutional culture in the bible college and its relationship to organizational members' values*. (Unpublished doctoral dissertation). Trinity International University, USA.
- Hughes, C., McHarg, G. & White, N. (2018). Sibling influences on prosocial behavior. *Current Opinion in Psychology*, 20, 96–101.
- Jackson, M. & Tisak, M. S. (2001). Is prosocial behaviour a good thing? Developmental

- changes in children's evaluations of helping, sharing, cooperating, and comforting. *British Journal of Developmental Psychology*, 19(3), 349–367.
- Kandır, A. & Alpan, Y. (2008). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişime anne-baba davranışlarının etkisi. *Aile ve Toplum*, 14(14), 33–38.
- Karadağ, E. & Mutafçılar, I. (2009). Prososyal davranış ekseninde özgecilik üzerine teorik bir çözümleme. *FLSF Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, (8), 41–69.
- Karaman, N. N. & Dinçer, F. Ç. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının prososyal davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(3), 639–664.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (23. baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karayiğit, N. (2017). Sosyo-ekonomik düzeyin psiko-sosyal gelişim ve dindarlığa etkileri. *Pamukkale Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 4(7), 119–133.
- Kaur, J. & Kaur, H. (2013). Personal values of college girls in relation to type of college and educational level of their mothers. *Sadbhavana-Research Journal of Human Development*, 3(1), 14–29.
- Kaya, Y. (2005). Değişen yapılarda işbirliği ve çatışma. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Konferansları Dergisi*, 0 (31), 161–175.
- Kılıç, T. (2017). *Etik ve sosyal sorumluluk*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Kienbaum, J., Volland, C. & Ulich, D. (2001). Sympathy in the context of mother-child and teacher-child relationships. *International Journal of Behavioral Development*, 25(4), 302–309.
- King, L. A. (2021). *Psikoloji bilimi*. (Çev. A. Öztürk, M. Kurt ve M. İnözü). Ankara: Palma Yayınevi.
- Knafo-Noam, A., Uzefovsky, F., Israel, S., Davidov, M. & Zahn-Waxler, C. (2015). The

- prosocial personality and its facets: Genetic and environmental architecture of mother-reported behavior of 7-year-old twins. *Frontiers in Psychology*, 6(112), 1–9.
- Knafo, A. (2003). Authoritarians, the next generation: Values and bullying among adolescent children of authoritarian fathers. *Analyses of Social Issues and Public Policy*, 3(1), 199–204.
- Knafo, A. & Plomin, R. (2006). Prosocial behavior from early to middle childhood: Genetic and environmental influences on stability and change. *Developmental Psychology*, 42(5), 771–786.
- Koca, A. (2020). *60-72 aylık okul öncesi çocukların duyu düzenleme becerileri ile empati becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koç, N. (2013). *Annelerin kişisel değerleri ile beş-altı yaş çocuklarının değer kazanımları arasındaki ilişkiler*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Korkut, F. (2005). Yetişkinlere yönelik iletişim becerileri eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 143–149.
- Koyuncu, S. N. (2020). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulunda farklı bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin değer yönelimleri üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Koyuncuoğlu, B. (2021). Prososyal davranışlar ve medya. Ş. Kılıç (Editör), *Çocuk ve medya* (ss. 159–191). Ankara: Pegem Akdemi.
- Köksal, A. (2005). Erken çocukluk döneminde empati gelişimi. *Çoluk Çocuk Aylık Anne Baba Eğitimci Dergisi*, 51, 12–13.
- Köybaşı, F. (2016). Öğretmen adaylarının bireysel değer yönelimleri ile akademik motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri*

Enstitüsü Dergisi, 3(6), 34–44.

Kumru, A., Carlo, G. & Edwards, C. P. (2004). Olumlu sosyal davranışların ilişkisel, kültürel, bilişsel ve duyuşsal bazı değişkenlerle ilişkisi. *Turkish Journal of Psychology*, 19(54), 109–128.

Kurdek, L. A. & Rodgon, M. M. (1975). Perceptual, cognitive, and affective perspective taking in kindergarten through sixth-grade children. *Developmental Psychology*, 11(5), 643–650.

Kurt, E. (2015). İş yaşamında bireysel değerler: Bir vakıf üniversitesi meslek yüksek okulu örneği. *Elektronik Mesleki Gelişim Ve Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 18–36.

Kurtdaş, E. M. (2017). Değerlerin kaynağı ve anlamlandırılması. *Journal of Turkish Studies*, 12(21), 349–366.

Kuşdil, E. M. & Kâğıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk öğretmenlerin değer yönelimleri ve Schwartz değer kuramı. *Türk Psikoloji Derneği*, 15(45), 59-79.

Küçüküran, G. & Keleş, S. (2020). Sosyal duygusal gelişim. A. Köksal Akyol (Editör), *Erken çocukluk döneminde gelişim u (36-72 Ay)* (2. baskı, ss. 197–242). Ankara: Anı Yayıncılık.

McCullough, M. E., Worthington, E. L. & Rachal, K. C. (1997). Interpersonal forgiving in close relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(2), 321–336.

Mcdonald, N. M. & Messinger, D. S. (2013). The Development of empathy: How, when, and why. *Free will, Emotions, and Moral Actions: Philosophy and Neuroscience in Dialogue*, 1–36.

Mehmetoğlu Yontar, B. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin bireysel değerleri ile okul öncesi çocuklarının duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*.

(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Meikle-Yaw, P. (2008). Democracy satisfaction: The role of interpersonal trust. *Community Development, 39*(2), 36–51.
- Mengüšoğlu, T. (1988). *İnsan felsefesi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Meydan, A. & Bahçe, A. (2010). Hayat bilgisi öğretiminde değerlerin kazandırılma düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi, 1*(1), 20–37.
- Minaz, M. B. (2019). Okul yönetiminde etik liderlik. M. A. Akın (Editör), *Etik liderlik* (2. baskı, ss.57-191). Ankara: Pegem Akdemi.
- Mori, A. & Cigala, A. (2015). Perspective taking: Training procedures in developmentally typical preschoolers. different intervention methods and their effectiveness. *Educational Psychology Review, 28*(2), 267–294.
- Morrison, N. K. & Severino, S. K. (2007). Altruism: Toward a psychobiospiritual conceptualization. *Zygon, 42*(1), 25–40.
- Neslitürk, S. & Çeliköz, N. (2015). Okul öncesi değerler ölçeği aile ve öğretmen formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*, 19–41.
- Ongley, S. F., Nola, M. & Malti, T. (2014). Children's giving: Moral reasoning and moral emotions in the development of donation behaviors. *Frontiers in Psychology, 5*, 1–9.
- Önal, F. (2018). *Okul öncesi eğitimde sınıfta kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan çocukların prososyal davranışlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özbek, M. F. (2010). İnsan ilişkilerinde empatinin yeri ve önemi. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi, (49)*, 568–587.
- Özdemir, A. N. (2017). *Okul öncesi dönem çocuklarının akran şiddetine maruz kalma düzeyi, mizaç tarzı ve empatik becerilerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).

- Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özen, Y. (2015). *Sorumluluk eğitimi*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Özer, G. (2016). *Empati eğitim programının anaokulu çocuklarının empatik ve prososyal becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özer, G. & Doğan, Ö. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının hikâyedeki akranlarına yönelik geliştirdikleri prososyal davranış önerilerinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22, 135–158.
- Özkan, R. (2019). Temel kavramlar. M. A. Sözer (Editör), *Eğitim sosyolojisi* (ss. 2–20). Ankara: Pegem Akdemi.
- Özkan, R. & Soylu, A. (2014). Eğitim fakültesi öğrencilerinin benimsedikleri temel insani değerler (Niğde il örneği). *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 1253–1265.
- Öztürk Samur, A. (2011). *Değerler eğitimi programının 6 yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Öztürker, B. (2014). *6 yaş çocuklarının olumlu sosyal davranışları ile anne ve öğretmen özgeciliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Panfile, T. M. & Laible, D. J. (2012). Attachment security and child's empathy: The mediating role of emotion regulation. *Merrill-Palmer Quarterly*, 58(1), 1–21.
- Parks-Leduc, L., Feldman, G. & Bardi, A. (2015). Personality traits and personal values: A meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 19(1), 3–29.
- Parlar, H. & Cansoy, R. (2016). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının bir yordayıcısı olarak bireysel değerler. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 44(44),

125–125.

- Paulus, M. (2014). The emergence of prosocial behavior: Why do infants and toddlers help, comfort, and share? *Child Development Perspectives*, 8(2), 77–81.
- Pekdoğan, S. & Korkmaz, H. İ. (2017). Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarına verilen değerler eğitimine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(37), 59–72.
- Pelenk Özel, A. (2011). Sosyal medya ve güven: Hükümet, sivil toplum örgütleri ve ticari kuruluşlara yönelik ampirik bir araştırma. *AJIT-e: Online Academic Journal of Information Technology*, 2(4), 1–31.
- Penner, L. A., Dovidio, J. F., Piliavin, J. A. & Schroeder, D. A. (2005). Prosocial behavior: Multilevel perspectives. *Annual Review of Psychology*, 56(1), 365–392.
- Piaget, J. (2017). *Çocukta dil ve düşünce*. (Çev. S. E. Siyavuşgil, Günümüz Türkçesiyle Çev. Y.T. Günaydın). Ankara: Palma Yayınevi.
- Poyraz, H. (2011). Değerler nasıl oluşur? *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 61–71.
- Preston, S. D. & De Waal, F. B. M. (2002). Empathy: Its ultimate and proximate bases. *Behavioural and Brain Sciences*, 25, 1–72.
- Reboul, O. (1995). Değerlerimiz evrensel midir? *Eğitim Yönetimi*, 1(3), 363–374.
- Rehber, E. & Atıcı, M. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine göre çatışma çözme davranışlarının incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 323–342.
- Robinson, J. (2008). Empathy and prosocial behavior. J. B. Benson & M. M. Haith (Eds.), *Encyclopedia of infant and early childhood development* (pp. 129–138). Elsevier.
- Rokeach, M. (1968). The role of values in public opinion research. *Public Opinion Quarterly*, 32(4), 547–559.

- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: The Free Press.
- Ros, M., Schwartz, S. H. & Shoshana, S. (1999). Basic individual values, work values, and the meaning of work. *Applied Psychology*, 48(1), 49–71.
- Rose, G. M. & Shoham, A. (2000). The Values of american and japanese mothers: An application of LOV in the U.S. and Japan. *Journal of Euromarketing* 8(1-2), 45-62.
- Roth-Hanania, R., Davidov, M. & Zahn-Waxler, C. (2011). Empathy development from 8 to 16 months: Early signs of concern for others. *Infant Behavior and Development*, 34(3), 447–458.
- Roy, A. (2003). *Factor analysis and initial validation of the personal values inventory*. (Unpublished doctorate dissertation). Tennessee State University, USA.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M. & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology* (571–646). John Wiley & Sons, Inc.
- Russell, R. F. (2001). The role of values in servant leadership. *Leadership & Organization Development Journal*, 22(2), 76–84.
- Saçkırk, T. (2019). *Çatışma yönetimi ve bireysel değerler arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Salıktutluk, Y. Z. (2017). *Çocukların prososyal davranışlarının ebeveynlerin prososyal davranışları ve çocuk sevme eğilimleriyle ilişkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- San Bayhan, P. & Artan, İ. (2011). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Sarı, E. (2007). *Anasının devam eden 5-6 yaş grubu çocukların annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının çocuğun sosyal uyum ve becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,

Ankara.

- Saygılı, N. & Akkaynak, M. (2021). 60-72 aylık çocukların ahlaki yargı düzeyleri ile prososyal davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 8(1), 339–358.
- Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values? *Journal of Social Issues*, 50(4), 19–45.
- Schwartz, S. H. (2006). Les valeurs de base de la personne : théorie, mesures et applications. *Revue française de sociologie*, 47(4), 929-968.
- Schwartz, S. H. (2012). An overview of the schwartz theory of basic values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1), 12–13.
- Schwartz, S. H & Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(3), 550–562.
- Schwartz, S. H. & Rubel, T. (2005). Sex differences in value priorities: Cross-cultural and multimethod studies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89(6), 1010–1028.
- Scrimgeour, M. B., Blandon, A. Y., Stifter, C. A. & Buss, K. A. (2013). Cooperative coparenting moderates the association between parenting practices and children’s prosocial behavior. *Journal of Family Psychology*, 27(3), 506–511.
- Senemoğlu, N. (1994). Okulöncesi eğitim programı hangi yeterlikleri kazandırmalıdır? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(10), 21–30.
- Sert Ağır, M. (2017). Sınıf içi sosyal uyum davranışlarına yönelik, prososyal davranışların kazanımına ilişkin grup rehberliği örneği. *İstanbul Sosyal Bilimler Dergisi*, (18), 1–32.
- Sezgin, M. & Güler, Ş. (2021). Öz’ün söz üzerine etkileri: Kendilik tutarlılığı, beden imajı ve iletişim becerileri arasındaki ilişkilerin iletişim öğrencileri özelinde incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 206–234.
- Shatz, M. ve Gelman, R. (1973). The development of communication modifications in the

- speech of young children as a function of listener. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 38(5), 1–38.
- Smith, C. E., Blake, P. R. & Harris, P. L. (2013). I should but I won't: Why young children endorse norms of fair sharing but do not follow them. *PLOS ONE*, 8(3), e59510.
- Sondhi, V., Beniwal, A. & Ganotra, S. (2021). Understanding the relationship between prosocial behaviours and parenting styles in young adults. *Indian Journal of Positive Psychology*, 12(2), 180–185.
- Soylu, Y. & Meydan, B. (2021). Duygusal gelişim. D. M. Siyez (Editör), *Çocuk ve ergen gelişimi: çok boyutlu bir bakış* (ss. 474–508). Ankara: Pegem Akademi.
- Sönmez, V. (2020a). *Bilim felsefesi* (5. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2020b). *Eğitim felsefesi* (16. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stein, S. J. & Book, H. E. (2003). *EQ duygusal zeka ve başarının sırrı*. (Çev. M. Işık). İstanbul: Özgür Yayınları.
- Stockdale, D. F., Hegland, S. M. & Chiaromon, T. (1989). Helping behaviors: An observational study of preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 4, 533–543.
- Sunar, D. & Engin Fidancı, P. (2016). Farklı türdeki özgecil davranışların erken gelişimi: paylaşma, yardım etme ve bağış yapma. *Türk Psikoloji Dergisi*, 31(78), 26–41.
- Surtees, A. D. R., Butterfill, S. A. & Apperly, I. A. (2012). Direct and indirect measures of Level-2 perspective-taking in children and adults. *British Journal of Developmental Psychology*, 30(1), 75–86.
- Svetlova, M., Nichols, S. R. & Brownell, C. A. (2010). Toddlers' prosocial behavior: from instrumental to empathic to altruistic helping. *Child Development*, 81(6), 1814–1827.
- Şahin, Y. (2017). Okul öncesi çocuklarda değerler eğitimi kapsamında yardımlaşma ve paylaşma değerleri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal

Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Şen, M. (2009). 3-6 yaş grubu çocukların sosyal davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Şen, Z. (2018). Okul öncesi çocukların paylaşma, yardımlaşma ve rahatlatma becerilerini geliştirme programının etkililiğinin değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Taner Derman, M. (2013). Çocukların empati beceri düzeylerinin ailesel etmenlere göre belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science*, 6(1), 1365–1382.

Taner Derman, M., Türen, Ş. & Buntürk, T. (2020). Okul öncesi çocukların empati bölümleri ile annelerinin ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(2), 331–362.

Taygur Altıntaş, T. & Yıldız Bıçakçı, M. (2017). Erken Çocukluk Döneminde Prososyal Davranışlar. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 4(57), 245–261.

Tisak, M. S. & Ford, M. E. (1986). Children's conceptions of interpersonal Events. *Merrill-Palmer Quarterly*, 32(3), 291–306.

Tokdemir, M. A. (2007). *Tarih öğretmenlerinin değerler ve değer eğitimi hakkındaki görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

Turan, S., Durceylan, B. & Şişman, M. (2005). Üniversite yöneticilerinin benimsedikleri idari ve kültürel değerler. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(13), 181–202.

Türk Dil Kurumu (2021). *Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu, www.tdk.gov.tr. (Erişim tarihi: 20 Kasım 2021).

Türkmen, S. (2018). *Okul öncesi eğitim alan 48-60 aylık çocukların zekâ alanlarıyla*

prososyal davranışları arasındaki ilişki. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).

Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.

Uğurlu, C. T. (2018). *Sınıf yönetimi* (Genişletilmiş ikinci baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Ulusoy, K. & Dilmaç, B. (2020). *Değerler eğitimi* (6. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Uluyurt, F. (2012). *Bazı değişkenlere göre okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6*

yaş grubu çocuklarının akran ilişkileri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk

Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Uzmen, F. S. (2001). *Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının*

prososyal davranışlarının resimli çocuk kitapları ile desteklenmesi. (Yayımlanmamış

doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Uzmen, S. & Mağden, D. (2002). Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş

çocuklarının prososyal davranışlarının resimli çocuk kitapları ile desteklenmesi.

Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(15), 193–212.

Uzun, A. (2018). *Öğretmenlerin sahip oldukları bireysel değerler ile mesleklerine yönelik*

tutumları arasındaki ilişki. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Ülken, H. Z. (2016). *Bilgi ve değer* (3. baskı). Ankara: Doğu Batı Yayınları.

Viglas, M. & Perlman, M. (2018). Effects of a mindfulness-based program on young

children's self-regulation, prosocial behavior and hyperactivity. *Journal of Child and*

Family Studies, 27(4), 1150–1161.

Warneken, F. & Tomasello, M. (2007). Helping and cooperation at 14 months of age. *Infancy,*

11(3), 271–294.

Warneken, F. & Tomasello, M. (2009). The roots of human altruism. *British Journal of*

Psychology, 100(3), 455–471.

- Weinstein, N. & Ryan, R. M. (2010). When helping helps: Autonomous motivation for prosocial behavior and its influence on well-being for the helper and recipient. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98(2), 222–244.
- Williams, K. E. & Berthelsen, D. (2017). The development of prosocial behaviour in early childhood: contributions of early parenting and self-regulation. *International Journal of Early Childhood*, 49(1), 73–94.
- Worthington, E. L. & Wade, N. G. (1999). The psychology of unforgiveness and forgiveness and implications for clinical practice. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 18(4), 385–418.
- Yakupoğulları, A. (2018). *Anaokuluna devam eden 60-72 aylık çocukların değer düzeyleri ile anne ve babalarının empati eğilim düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yalar, T. (2011). Değerler eğitiminin iyileştirilmesi ile ilgili öğretmen görüşlerinin belirlenmesi ve bir program modülü örneğinin geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(38), 79–98.
- Yaşar Ekici, F. (2015). Okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal becerileri ile aile özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(02).
- Yaşar Ekici, F. (2018). Okul öncesi eğitime devam eden çocukların iletişim becerilerinin değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(20), 290–305.
- Yazıcı, A. & Yazıcı, S. (2015). Saygı ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Journal of Turkish Studies*, 10(14), 769–780.
- Yeşil, R. (2021). *"Tohum sorun" sorumluluk ve eğitimi*. Ankara: Pegem Akdemi.
- Yeşil, R. & Aydın, D. (2007). Demokratik değerlerin eğitiminde yöntem ve zamanlama. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 65–84.

- Yeşilkaya, M. (2018). Özgeci davranış olgusuna ilişkin epistemolojik sorunlar üzerine bir inceleme: siyah, beyaz ve gri. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(4), 469–489.
- Yıkılmış, S. (2021). *Türkiye türkçesinde empati dili (söylem çözümlemesi)*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Yıldız, D. & Uzunsakal, E. (2018). Alan araştırmalarında güvenilirlik testlerinin karşılaştırılması ve tarımsal veriler üzerine bir uygulama. *Uygulamalı Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 14–28.
- Yılmaz, H. (2019). İlişki niteliği ve bağışlamanın mutluluk üzerindeki etkisi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 1189–1204.
- Yiğittir, S. (2012). İlköğretim 5.sınıf öğrencilerinin değer yönelimlerinin Rokeach ve Schwartz değer sınıflandırmasına göre değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 1–15.
- Yoleri, S. & Seven, S. (2014). Analyzing effect of age and sex differences on prosocial behavior of preschool children. *International Journal of Social Science*, 29, 261–270.
- Yöntem, M. K. (2021). Özgecilik. B. Ergüner Tekinalp ve Ş. Işık (Editörler), *Eğitimde pozitif psikoloji uygulamaları* (5. baskı, ss. 319–357). Ankara: Pegem Akdemi.
- Yüksel, A. (2015). Empati: Tanım, kapsam, oluşum ve gelişim. Y. Kabapınar (Editör), *Empatiyle gelişmek empatiyi geliştirmek: Çocuk ve empati* (ss. 1–72). Ankara: Pegem Akdemi.
- Yüksel Şahin, F. (2008). Communication skill levels in turkish prospective teachers. *Social Behavior and Personality*, 36(9), 1283–1294.
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E. & Chapman, M. (1992). Development of Concern for Others. *Developmental Psychology*, 28(1), 126–136.

Ekler

Ek 1: Bireysel Değerler Envanteri

Değerli Anneler,

Aşağıda yer alan maddeleri dikkatlice okuyunuz. Cümleleri okuduktan sonra o ifadenin size ne kadar uyduğunu aşağıdaki 5 seçenektan birinin altındaki kutucuğa işaret koyarak belirtiniz. Bu ifadelerde doğru veya yanlış yoktur, sadece size uyan seçeneği işaretlemeniz gerekmektedir. Bütün soruların cevaplandırılması çok önemlidir.

BİREYSEL DEĞERLER ENVANTERİ		KATILMIYORUM	AZ KATILYORUM	KARARSIZIM	KATILYORUM	TAMAMEN KATILYORUM
1	Özgür ruhlu olmakla kendini kontrol edebilmek arasında denge kurabilirim.					
2	İşimi yaparken doğru süreçleri takip ederim.					
3	Dürüstlük ve doğruluk başarıyla ilişkilidir.					
4	Özür dilemek bana göre değildir.					
5	Bence paylaşmak iyi ve sağlıklı bir ilişkinin temelidir.					
6	Bir şeyi yapacağını söyleyip de yapmayan insanları affedebilirim.					
7	Diğer insanların katkısına saygı duyarım.					
8	Hiç kimseye güvenemem.					
9	Kendimi kaliteli bir ürün ortaya koymaya adanmışımdır.					
10	Diğer insanların fikirlerini dinlemektense kendimi onlarla karşı karşıya kalmış buluyorum.					
11	Dürüstlük ve bütünleşme ev dışında gerekli değildir.					
12	Dürüstlük benim için en üstün önceliğe sahiptir.					
13	Biri benim duygularımı incittiğinde affedebilirim.					
14	Kendimi disiplinli biri olarak görüyorum.					
15	Birlikte çalıştığım insanlara saygı duyarım.					
16	İşte adil olarak kendime düşen payı yaparım.					
17	Bir hata yaptığımda hatamı kabul ederim.					
18	Başkalarının bakış açılarına saygı duyarım.					
19	Başkalarına güvenmenin eski moda olduğunu düşünüyorum.					
20	Kendi hatalarım hakkında dürüst olabilirim.					

21	Birlikte çalıştığım insanların yorumlarını saldırgan bulursam onlara nasıl hissettiğimi söylerim.					
22	Paylaşmacı biriyimdir.					
23	Dürüstçe fikirlerimi ifade ederim.					
24	Geçmişte bana yanlış davranmış olan birini affederim.					
25	İnanmış bir değer vardır.					
26	Bence özür dilemek zayıflık işaretidir.					
27	Geçmiş deneyimlerimden dolayı konuşmayacağım insanlar vardır.					
28	Adanmış bir çalışanı.					
29	Kin tutarım.					
30	Biriyle paylaşmada bulununca kendimi iyi hissederim.					
31	Dürüstlüğün işe yaradığını düşünürüm.					
32	İnsanlar bana güvenir.					
33	Hedeflerim vardır.					
34	“Özür dilerim” demek benim için kolaydır.					
35	Kendimi tümüyle iyi hissetmemde paylaşmanın yeri büyüktür.					
36	Hata yapan insanları affedebilirim.					
37	Kendimi dürüst biri olarak görürüm.					
38	İnsanların itimat ettiği biriyimdir.					
39	Diğer insanlara güvenmek konusunda şüpheliyimdir.					
40	Güvenilir biriyim.					
41	Ulaşmaya çalıştığım amaçlarım var.					
42	“Affedebilir ve unutabilirim”					
43	Nitelikli bir çalışma ortamına kendimi adamaktayım.					
44	Kendimi sadık bir kişi olarak tanımlarım.					
45	Sözüm senedir.					
46	İşverenimin başarılı olduğunu görmeye kendimi adadım.					
47	Sonuçları ne olursa olsun doğrulardan yanayım.					

Ek 2. Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeği (Örnek Maddeler)

Yağmurlu bir gündü. Kerem pencereden dışarıya bakıyordu. Yağmurdan Islanan bir kedi gördü. Sence daha sonra ne olmuştur? (Yardım Etme Alt Boyutu)



Zeynep ve Kerem renkli kâğıtlardan ev yapıyorlardı. Evin çatısını kaplamak için kırmızı kâğıt gerekli oldu. Zeynep ve Kerem aynı anda ellerini uzattılar. Sence daha sonra ne olmuştur?

(Paylaşma Alt Boyutu)



Ek 3. Demografik Bilgi Formu



BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

Bu çalışma Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı kapsamında yürütülmektedir. Ankete verilen cevaplar sadece bu araştırma bünyesinde kullanılacaktır. Cevaplarınız bizim için çok değerli ve önemli olup içtenlikle cevaplandırmanızı rica ederiz.

Katkılarınız için teşekkür ederiz.

Şeyma TÜREN

DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

1.Çocuğunuzun Doğum Tarihi (gün, ay ve yıl olarak belirtiniz):

..../..../.....

2.Çocuğun Cinsiyeti

Kız() Erkek ()

3.Çocuğunuz daha önce anaokuluna ya da kreşe gitti mi?

Evet() Hayır() Diğer(lütfen belirtiniz).....

4.Daha önceden anaokuluna gittiyse ne kadar süre?

1 yıl() 2 ve üzeri() Diğer(lütfen belirtiniz).....

5.Daha önceden anaokuluna gittiyse

Şuan ki anaokuluna() başka bir kuruma()

6.Okul öncesi eğitime kaç yıldır devam ediyor?

1 Yıldan az () 1 Yıl () 2 Yıl ve üzeri ()

7.Kaç çocuğunuz var?

Tek() 2() 3() 4() Diğer(lütfen belirtiniz).....

8. Formu doldurduğunuz çocuk kaçınıcı çocuğunuz?

Birinci() İkinci() Üçüncü() Dördüncü() Diğer(lütfen belirtiniz).....

9.Aile yapısı

Çekirdek aile (anne, baba ve çocuklar) ()

Kalabalık aile (anneanne, babaanne gibi diğer yetişkinlerle birlikte) ()

10. Ailenizin aylık toplam gelirini aşağıdaki seçeneklere göre işaretleyiniz.

2000 TL ve altı() 2000-3000TL() 3000-4000TL() 4000-5000TL () 5000 TL ve üzeri()

11. Algıladığınız sosyoekonomik düzeyinizi nasıl tanımlarsınız?

Düşük () Orta () İyi () Çok iyi()

12.Anne – baba durumu

Anne Sağ mı? Evet () Hayır ()

Baba Sağ mı? Evet () Hayır ()

Anne Öz mü? Evet () Hayır ()

Baba Öz mü? Evet () Hayır ()

13. Çocuğun anne ve babası,

Birlikte() Ayrı yaşıyor() Boşanmış()

14. Annenin Yaşı:.....

15.Annenin Çalışma Durumu:

Çalışıyor () Çalışmıyor ()

16.Annenin Mesleği:.....

17. Annenin eğitim düzeyi nedir?

Okuryazar değil() İlkokul() Ortaokul() Lise()

Ön Lisans() Lisans() Yüksek Lisans() Doktora()

18.Babanın Yaşı:.....

19.Babanın Çalışma Durumu:

Çalışıyor () Çalışmıyor ()

20.Babanın Mesleği:.....

21.Babanın eğitim düzeyi nedir?

Okuryazar değil() İlkokul() Ortaokul() Lise()

Ön Lisans() Lisans() Yüksek Lisans() Doktora()

Ek 4. Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu İzni

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULLARI
(Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu)
TOPLANTI TUTANAĞI

OTURUM TARİHİ
25 Şubat 2020

OTURUM SAYISI
2020-02

KARAR NO 13: Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünden alınan Temel Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Şeyma TÜREN'in "60-72 Aylık Çocukların Annelerinin Sahip Oldukları Bireysel Değerler İle Çocuklarının Prososyal Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak ölçek sorularının değerlendirilmesine geçildi.

Yapılan görüşmeler sonunda; Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Şeyma TÜREN'in "60-72 Aylık Çocukların Annelerinin Sahip Oldukları Bireysel Değerler İle Çocuklarının Prososyal Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak ölçek sorularının, fikri, hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğu başvurucuya ait olmak üzere uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

Prof. Dr. Feriðtin YILMAZ
Kurul Başkanı

Prof. Dr. Abamüslim AKDEMİR
Üye

Prof. Dr. Doğan ŞENYÜZ
Üye

Prof. Dr. Ayşe OĞUZLAR
Üye

Prof. Dr. Abdurrahman KURT
Üye

Prof. Gülay GÖĞÜŞ
Üye

Prof. Dr. Afey SİNAR UĞURLU
Üye

Ek 5. Milli Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzin Yazısı



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.6677992
Konu : Anket ve Araştırma İzin Talebi.

30/04/2020

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Bursa Uludağ Üniversitesinin 13.03.2020 tarihli ve 11531 sayılı yazısı.
b) Bakanlığımızın 21.01.2020 tarih ve 1563890/ 2020/2 No'lu genelgesi
c) Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Anket Komisyonunun 29.04.2020 tarihli tutanağı.

Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Şeyma TÜREN'in "60-72 Aylık Çocukların Annelerinin Sahip Oldukları Bireysel Değerler ile Çocuklarının Prososyal Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tezi kapsamında, ilimiz Pendik ve Tuzla ilçelerinde bulunan özel/resmî okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören öğrenci ve öğrencilerin velilerine; anket uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla okullar açıldığında uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

- Ek:
1- Genelge.
2- Komisyon Tutanağı.

OLUR
30/04/2020

Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı



Ek 6. Ölçek Kullanım İzinleri

← **Re: Ölçek Kullanım İzni**

HE

Halil Ekski <
Wed 9/4/2019 6:30 PM
To: You

↩ ↶ → ⋮

Merhaba Şeyma
Memnuniyet ile kullanabilirsiniz. Detaylarını <https://toad.halileksi.net/olcek/bireysel-degerler-envanteri> ulaşabilirsiniz.

Prof. Dr. Halil Ekşi
Marmara Üniversitesi
Atatürk Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü Başkanı
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı
Göztepe Kampüsü 34722
Kadıköy İSTANBUL

Şeyma Türen , 4 Eyl 2019 Çar, 19:17 tarihinde şunu yazdı:

Halil Hocam merhaba;
Ben Şeyma Türen. Bursa Uludağ Üniversitesi'nde Okul Öncesi Eğitimi alanında tezli yüksek lisans yapmaktayım. Tezimde inceleyeceğimiz değişkenlerden birinin annelerin sahip oldukları değerler olmasını planlamaktayız. Annelerin değerlerini ölçek için tarafınızdan uyarlaması yapılmış "Bireysel Değerler Envanteri"ni kullanmak için izninizi istiyorum. Desteğiniz için şimdiden teşekkür ederim. Saygılarımla..

← **Re: Ölçek Kullanım İzni**

ⓘ

You replied on Tue 2/11/2020 12:56 PM

🌐 Translate message to: English | Never translate from: Turkish

↩ ↶ → ⋮

SÇ

sümeyra çelik
Tue 2/11/2020 7:56 AM
To: You

↩ ↶ → ⋮

Merhaba Şeyma,
Mail ekinde 60+ay çocuklar için kullanabileceğiniz Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeğini sizinle paylaşıyorum. Süreç içerisinde ölçeğin kullanımı ile ilgili sorularınız olursa yardımcı olabilirim.

📎 60+OÖPDÖ.docx

Keyifli çalışmalar ve kolaylıklar dilerim.

Şeyma Türen , 10 Şub 2020 Pzt, 16:49 tarihinde şunu yazdı:

Sümeyra Hocam Merhaba;
Ben Şeyma Türen. Bursa Uludağ Üniversitesinde Okul Öncesi Eğitimi alanında tezli yüksek lisans yapmaktayım. Tezimde inceleyeceğimiz değişkenlerden birinin 60-72 aylık çocukların prososyal davranışları üzerine olmasını planlamaktayız. Bu yüzden tarafınızdan geliştirilen "Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeği"ni kullanmak için izninizi istiyorum. Desteğiniz için şimdiden teşekkür ederim. İyi çalışmalar dilerim..

[Reply](#) | [Forward](#)

Özgeçmiş

Doğum Yeri ve Tarihi:

Öğrenim Gördüğü Kurumlar:	Kurum Adı	Bölüm	Mezuniyet Yılı
Lise	Tuzla İMKB Anadolu Meslek ve Meslek Lisesi	Çocuk Gelişimi (Anadolu Bölümü)	2012
Lisans	İstanbul Aydın Üniversitesi (% 100 Burslu)	Okul Öncesi Öğretmenliği	2016
Yüksek Lisans	Bursa Uludağ Üniversitesi	Okul Öncesi Eğitimi	2022
Bildiği Yabancı Diller:	İngilizce – İntermediate		

Çalıştığı

Kurumlar

Kurum Adı	Başlama ve Ayrılma Tarihi
Tuzla Dede Korkut Ortaokulu (Okul Öncesi Öğretmeni)	2017-2018 2019-2020
Tuzla İMKB Kız Teknik ve Meslek Lisesi (Çocuk Gelişimi Öğretmeni)	2020-2021

Yayımlanan ** Taner Derman, M., Türen, Ş. & Buntürk, T. (2020). Okul öncesi
Çalışmalar: çocukların empati bölümleri ile annelerinin ebeveyn tutumları arasındaki
ilişkinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(2), 331–362.

** (Tez Hariç) Kitabı: Geçmişten Günümüze İz Bırakan Kadınlar
BAŞAL HANDAN ASUDE, BAĞÇELİ KAHRAMAN PINAR,
KORKMAZ NİMET, Türen Şeyma, Demir Fatma, Diktaş Elif, Beki Ezgi,
Metin Miraç, Şanlı Figen, Ulu Derya Nurseven, Ünsal Asude, Yıldırım
Zeynep, Demir Huriyenur, Buntürk Türkane, Yayın Yeri: Bursa Uludağ
Üniversitesi Basımevi, Editör: Handan Asûde Başal, Pınar Bağçeli
Kahraman, Basım Sayısı:1, ISBN:978-975-6149-94-2,

Şeyma TÜREN